

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)

BERTA LÚCIA TAGLIARI FEBA

OS COLEGAS, DE LYGIA BOJUNGA NUNES:
UM ESTUDO DA RECEPÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL

MARINGÁ – PR
2005

BERTA LÚCIA TAGLIARI FEBA

OS COLEGAS, DE LYGIA BOJUNGA NUNES:
UM ESTUDO DA RECEPÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, com requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Literários.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Alice Áurea Penteado
Martha

Co-orientador: Prof. Dr. João Luís Cardoso
Tápias Ceccantini

MARINGÁ – PR
2005

Aos meus pais,
Antonio Ovídio Feba e
Amábile Tagliari Feba,
que me ensinaram
a ler os livros
e a ler o mundo.

Agradecimentos

Aos professores e orientadores Dr.^a Alice Áurea Penteado Martha e Dr. João Luís Cardoso Tápias Ceccantini, pela dedicação, pela confiança e pelo apoio que me permitiram realizar este trabalho.

Aos professores Dr. Rony Farto Pereira e, novamente, Dr. João Luís Cardoso Tápias Ceccantini, que tornaram possível a minha participação no projeto “De mãos dadas: leitura e produção de textos no Ensino Fundamental”, que significou a minha entrada no mundo da pesquisa.

Às escolas, aos professores e aos alunos envolvidos no projeto, por contribuírem com a sua prática e o seu conhecimento e por fazerem parte deste trabalho.

Às colegas Leizy, Penha e Simone, pela troca de experiências e pela convivência extrovertida.

À minha família – meus pais e meus irmãos, Alessandro e Eduardo – e ao Fabiano, por todo o incentivo – o que possibilitou a realização de mais um sonho, uma conquista que corresponde ao fim de uma etapa e a um novo começo. Quero agradecer, também, por estarem sempre presentes, por me lembrarem que a vida é feita de momentos simples e cheios de sentimentos, e por compreenderem que a atividade de leitura e escrita exige muitos momentos de concentração e isolamento, igual a uma “cerimônia meio secreta”, como diz Bojunga.

LIVRO: a troca

Pra mim, livro é vida; desde que eu era muito pequena
os livros me deram casa e comida.

Foi assim: eu brincava de construtora, livro era tijolo;
em pé, fazia parede; deitado, fazia degrau de escada;
inclinado, encostava num outro e fazia telhado.

E quando a casinha ficava pronta eu me espremia lá
dentro pra brincar de morar em livro.

De casa em casa eu fui descobrindo o mundo (de tanto
olhar pras paredes). Primeiro, olhando desenhos; depois,
decifrando palavras.

Fui crescendo; e derrubei telhados com a cabeça.
Mas fui pegando intimidade com as palavras. E quanto
mais íntimas a gente ficava, menos eu ia me lembrando
de consertar o telhado ou de construir novas casas.

Só por causa de uma razão: o livro agora alimentava
a minha imaginação.

Todo o dia a minha imaginação comia, comia e comia;
e de barriga assim toda cheia, me levava pra morar no
mundo inteiro: iglu, cabana, palácio, arranha-céu,
era só escolher e pronto, o livro me dava.

Foi assim que, devagarinho, me habituei com essa troca
tão gostosa que _ no meu jeito de ver as coisas _
é a troca da própria vida; quanto mais eu buscava no
livro, mais ele me dava.

Mas como a gente tem mania de sempre querer mais,
eu cismeiei um dia de alargar a troca: comecei a fabricar
tijolo pra _ em algum lugar _ uma criança juntar com
outros, e levantar a casa onde ela vai morar.

(BOJUNGA, L. **Livro**: um encontro com Lygia Bojunga.
4. ed. 2. imp. Rio de Janeiro: Agir, 2001a)

RESUMO

OS COLEGAS, DE LYGIA BOJUNGA NUNES: UM ESTUDO DA RECEPÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL

A pesquisa descreve e analisa a recepção de *Os Colegas* (1972), de Lygia Bojunga Nunes (1932-), com o intuito de contribuir teórica e metodologicamente para uma ampliação nos conhecimentos relacionados ao ensino da literatura. Este trabalho justifica-se não só pela preocupação em realizar uma pesquisa voltada para a prática da leitura do texto literário em contexto escolar, mas também pela importância da autora e de sua obra no contexto da literatura infanto-juvenil brasileira, pois, com sua realização, procuramos minimizar a carência de estudos sobre *Os colegas*, fomentando a produção intelectual na área da recepção e a discussão sobre a formação do leitor. O trabalho fundamentado em concepções teóricas sobre literatura, literatura infantil e leitor, pautadas especialmente na Estética da Recepção e na Teoria do Efeito, com o auxílio da Sociologia da Leitura, visa, em um primeiro momento, à leitura da obra mencionada, de modo a buscar sua constituição literária; em uma segunda etapa, reflete acerca das relações estabelecidas com o leitor e estuda a sua recepção por alunos da 5ª série do Ensino Fundamental, de duas escolas públicas de Ourinhos (SP), em 2004. Com isso, foi possível perceber e constatar o cuidadoso trabalho artístico de Bojunga, capaz de provocar no leitor a elaboração de novas idéias ou comportamentos frente a situações cotidianas, levando-nos a compreender o modo específico que os alunos têm de se relacionar com a leitura.

Palavras-chave: Literatura Infantil; Lygia Bojunga Nunes; *Os colegas*; Leitura.

ABSTRACT

LYGIA BOJUNGA NUNES'S *COLLEAGUES*: A RECEPTION STUDY IN THE PRIMARY SCHOOL

The reception of Lygia Bojunga Nunes's *Os Colegas* [Colleagues](1972) is described and analyzed so that a theoretical and a methodological contribution may give a deeper knowledge on the teaching of literature. Current research is concerned not only in undertaking a research on the reading practice of the literary text in the classroom, but is also due to the author's importance and her work in Brazilian children's literature. Furthermore, current research minimizes the lack of studies on *Os colegas* and brings forth a debate within the reception context and a discussion of the reader's formation. Research is therefore based on theoretical conceptions on literature, on children's literature and the reader, with special reference to Reception Esthetics, the Effect Theory and the Sociology of Reading. While the reading of the text aims at discovering its literary constitution, the second step concentrates on its relationship with the reader and analyzes the text's reception in the context of public primary school grade 5 students from Ourinhos SP Brazil during 2004. Bojunga's careful artistic work is appreciated as it causes in the reader the construction of new ideas or new behavior in day-to-day situations. This fact will also help us to understand the special manner in which students and reading have to be related.

Key words: Children's literature; Lygia Bojunga Nunes; *Os colegas* [Colleagues]; reading.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	09
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	24
1.1 CONCEPÇÕES E FUNÇÕES DA LITERATURA	24
1.2 CRIANÇA E LITERATURA INFANTIL	33
1.3 LEITURA E LEITOR DO TEXTO LITERÁRIO	38
1.4 ESTÉTICA DA RECEPÇÃO E TEORIA DO EFEITO	46
1.5 SOCIOLOGIA DA LEITURA: OS MEDIADORES.....	52
2 METODOLOGIA	60
2.1 A NATUREZA DA PESQUISA	60
2.2 O CONTEXTO DO PROJETO.....	62
2.3 OS INSTRUMENTOS	64
2.4 A SELEÇÃO DAS ESCOLAS	66
3 OS COLEGAS: ESTUDO DA RECEPÇÃO	67
3.1 LYGIA BOJUNGA NUNES E A LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA.....	67
3.2 UM LEITOR FORMADO: NAS TRAMAS DE <i>OS COLEGAS</i>	73
3.2.1 Gênero Literário: a narrativa.....	74
3.2.2 Elementos constitutivos da narrativa.....	76
3.2.2.1 A ação	76
3.2.2.2 Narrador e focalizador: a diversidade de vozes narrativas	76
3.2.2.3 As personagens e a representação da criança	84
3.2.2.4 Os múltiplos sentidos do espaço	92
3.2.2.5 O tempo e a emancipação do leitor.....	100
3.2.2.6 A linguagem e a produção de significados.....	107
3.3 A VOZ DO ALUNO-LEITOR: A RECEPÇÃO DA 5ª SÉRIE.....	124
3.3.1 O repertório de leitura: alguns dados socioeconômico-culturais dos alunos	125
3.3.2 O resumo e o comentário.....	130
CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
REFERÊNCIAS	143
ANEXOS	151

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A epígrafe escolhida para simbolizar este trabalho foi “Livro: a troca”, poema de Lygia Bojunga Nunes (1932 -), escrito para ser apresentado no Dia Internacional do Livro Infantil, em 1982, que está inserido na obra *Livro: um encontro com Lygia Bojunga Nunes* (1988)¹. Na obra, as palavras da escritora expõem sua vontade de falar sobre a sua relação com o livro e, enquanto leitora, de relatar o encontro com os seus autores prediletos. Bojunga explica neste livro que decidiu escrever por três motivos: o primeiro, por ser uma contadora de histórias; o segundo, para homenagear um amigo: o Livro; e, o terceiro, devido ao interesse em divulgar o Livro para todo o Brasil, um monólogo que revela a vocação de Bojunga pela vida teatral. Juntamente com *Fazendo Ana Paz* (1991)² e *Paisagem* (1992)³, *Livro: um encontro com Lygia Bojunga Nunes* forma uma trilogia na qual a escritora procura tratar de questões relacionadas ao fazer poético, ou seja, ao processo de criação de uma obra literária, em um diálogo constante consigo mesma e com o leitor.

No poema, vemos, primeiramente, uma leitora que cria imagens em sua mente a partir do que lê nos livros. Bojunga define o que o livro significa para ela e acaba englobando o sentido de literatura, leitura e leitor: leitura de um texto literário que possibilita uma troca entre o que o leitor contempla no livro e o que experimenta em sua vida; leitura de um texto que descarta a reprodução de normas comuns para intensificar a participação do leitor e o seu diálogo com a obra; leitura de um texto ficcional no qual o leitor pode vivenciar rupturas e, alimentado pela imaginação, pode estabelecer uma relação de interação entre o que está escrito no livro e o que existe no contexto da realidade. Em seguida, deparamo-nos com uma escritora cuja intenção é escrever para que seus leitores possam construir um repertório de leitura e manter um eterno diálogo interior com os livros lidos.

Assim, do mesmo modo como Bojunga, também sentimos a necessidade de dividir com outros leitores nossas reflexões. As inquietações propiciadas pela leitura de livros diversos despertaram-nos o interesse em estudar a literatura e o seu ensino, a vontade de saber como ocorre o processo da formação de um leitor e da leitura em nossa vida; aquela leitura duradoura que deixa marcas, que nos motiva a realizar outras e nos dá, ainda, a capacidade para escolher o que se quer ler, revelando-nos o que gostamos e o que abominamos. De livro

¹Primeira edição publicada. A edição consultada para a pesquisa foi a 4ª, de 2001.

²Primeira edição publicada. A edição consultada para a pesquisa foi a 4ª, de 2002.

³Primeira edição publicada. A edição consultada para a pesquisa foi a 4ª, de 1998.

em livro vamos descobrindo o mundo, mudando e crescendo com a leitura, vivenciando, no livro, os nossos sentimentos, desejos, questionamentos e medos.

O desejo específico de estudar a Literatura Infanto-Juvenil, seu ensino e sua prática surgiu ao cursar uma disciplina optativa, voltada ao assunto, em 2002, durante o segundo ano de Graduação em Letras, pela Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP. A partir daquele momento, conhecemos um conjunto de narrativas da literatura infanto-juvenil, além de iniciar um trabalho dedicado à leitura e ao fichamento de uma ampla bibliografia voltada para seus aspectos históricos e teóricos. Durante o curso, tivemos acesso à obra de Bojunga, o que nos estimulou a realizar um trabalho monográfico, devido à literariedade dos seus textos.

Em seguida, surgiu a oportunidade de participar de um projeto de pesquisa coletivo, intitulado “De mãos dadas: leitura e produção de textos no Ensino Fundamental”, financiado pela FUNDUNESP (Fundação para o Desenvolvimento da UNESP), coordenado pelos professores Dr. João Luís Cardoso Tápias Ceccantini e Dr. Rony Farto Pereira. O projeto envolveu duas escolas públicas de Ensino Fundamental da cidade de Tupã (SP), E. E. Ester Veris Cerpe (1^a a 4^a séries) e E. E. Índia Vanuíre (5^a a 8^a séries), e teve como intuito investigar a recepção e a produção de textos em contexto escolar, focalizando a análise do tipo de contribuição que a leitura de narrativas longas e consagradas pela crítica, no diálogo com outros textos verbais ou não-verbais, pode dar para a ampliação das competências de leitura e de produção de textos de alunos do Ensino Fundamental.

Nesse projeto foram selecionados vinte e quatro livros para serem lidos no decorrer das atividades, sendo três para cada série do Ensino Fundamental. A obra *Os colegas* (1972)⁴, de Lygia Bojunga Nunes, foi a terceira leitura submetida aos vinte e oito alunos de uma 2^a série. Dentre eles, somente três confirmaram terem lido toda a obra, ou seja, 10,72% dos alunos identificaram-se com a narrativa.

Aguiar e Bordini (1988, p. 26) ressaltam que se o ato de ler atende aos interesses do leitor, desencadeia um processo de identificação, mas se houver desinteresse e conseqüente ruptura:

[...] instaura o diálogo e o conseqüente questionamento das propostas inovadoras da obra lida, alargando-se o horizonte cultural do leitor [...] O ato de ler é, portanto, duplamente gratificante. No contato com o conhecido, fornece a facilidade da acomodação, a possibilidade de o sujeito encontrar-se no texto. Na experiência com o desconhecido, surge a descoberta de modos alternativos de ser e de viver. A tensão entre esses dois pólos patrocina a forma mais agradável e efetiva de leitura.

⁴ Primeira edição publicada. A edição consultada para a pesquisa foi a 47^a, de 2002.

Em princípio, pensamos que esse quadro seria satisfatório para interpretarmos a recepção negativa da obra de Bojunga por esse público. Mas, por meio de entrevistas orais e produções escritas de impressões de leitura, notamos que os estudantes confirmavam o gosto pela leitura. Além disso, os dados⁵ comprovam que nem mesmo esses alunos, os que asseguraram terem efetivado a leitura da obra do início ao fim, fizeram-na realmente. Em meio a essas contradições, passamos a nos perguntar: por que os alunos não realizaram a leitura completa da obra se ela era agradável?

Assim, percebendo que o material coletado era insuficiente para desenvolvermos uma pesquisa a contento, decidimos participar do Projeto por uma segunda vez, com bases que se fundamentaram nos mesmos preceitos que o anterior. Durante o ano de 2004, o trabalho ocorreu na Diretoria de Ensino de Ourinhos (SP), atendo-se a duas escolas públicas dessa cidade, E. E. Horácio Soares e E. E. Dr. Ary Correa, abrangendo somente os dois últimos ciclos (5^a a 8^a séries) do Ensino Fundamental, sendo a obra *Os colegas* recebida por alunos de 5^a série, portanto, alunos com mais maturidade do que os da nossa tarefa anterior.

A proposta para que a leitura esteja presente em sala de aula equivale a dar acesso à obra de ficção ao aluno, pois é por meio da literatura que é possível desencadear uma relação entre a criança, o texto e o professor. Assim, o papel do ensino da literatura é colaborar na formação do leitor, atividade intrinsecamente relacionada à leitura, capaz de proporcionar uma “experiência única com o texto literário” (ZILBERMAN, 1990, p. 18), levando o leitor a ampliar as fronteiras do seu conhecimento, a adquirir novas vivências e a refletir sobre o seu cotidiano. A partir da leitura, o indivíduo é estimulado a dialogar e a socializar suas experiências, discutindo com outros leitores suas surpresas e decepções, acarretando a possibilidade de que essas atividades de reflexão não se encerrem no final da aula, mas que adquiram o sentido concreto que precisam ter fora da escola.

Cada vez mais deparamo-nos com discussões e textos que tratam da relação entre a criança e a leitura. Em conseqüência, há o aumento no número de congressos e publicações voltados à problemática da leitura, que trazem propostas teóricas e metodológicas para sanar as dificuldades encontradas, nos quais são transmitidas ansiedades de um grande leque de

⁵ Em nossa pesquisa, o termo “dados” não é entendido como algo já existente, cabendo ao pesquisador apenas coletá-los, mas como o que é construído mediante a análise e a interpretação dos registros produzidos a partir das observações realizadas pela pesquisadora ou dos documentos por ela coletados no contexto da pesquisa. Conforme Lüdke e André (1986), “[...] os dados não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador. [...] Ao contrário, é a partir da interrogação que ele faz aos dados, baseada em tudo o que ele conhece do assunto, [...] que se vai construir o conhecimento sobre o fato pesquisado” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 4).

pessoas, como educadores, psicólogos e pais. As obras *Leitura em crise na escola* (1991a)⁶ e *A leitura e o ensino da literatura* (1991b)⁷, de Regina Zilberman, são uma mostra do que tem sido debatido acerca da problemática da leitura e do ensino da literatura, em especial, da literatura infantil. Professores vêem-se entre os múltiplos livros publicados pela indústria editorial, além de presenciarem muitos métodos e concepções de leitura. Sem ter um ponto de vista definido sobre o ato de ler e isentos de um propósito para seu ensino, os professores parecem inseguros para realizar um trabalho consistente em sala de aula, trabalho este que envolva atividades dinâmicas de leitura e provoque experiências transformadoras de ampliação de horizontes visando à formação do leitor. Neste sentido, acreditamos na existência de uma crise de leitura em virtude da falta de leitor, ou seja, devido a ausência de um leitor crítico, que interaja com o que está sendo lido, na medida em que organiza as imagens desencadeadas pela constituição do significado da obra e as transfira para a sua realidade.

No Brasil, os debates sobre a chamada “crise da leitura” tiveram início na década de 1970. A referida expressão enfoca carências no campo educacional no que se refere à metodologia, quantidade, qualidade dos textos em sala de aula e à invasão dos meios de comunicação de massa, que seduzem o público infantil e infanto-juvenil e os afastam do texto escrito, criando hábitos alienantes e prejudiciais à relação do leitor com o meio literário-cultural.

Sabemos que a importância atribuída à leitura e ao ensino da literatura concentra-se na escola, local de formação do público leitor e de motivação ao consumo de livros. Sendo a crise um problema que afasta o leitor, uma alternativa é assumir uma concepção de leitura cujo ato de ler identifique-se com uma prática que exige um posicionamento consciente do leitor perante o real. Preocupada com a formação do leitor, Zilberman (1990) afirma que a leitura deve fazer parte do cotidiano escolar por ser o ponto de partida e o de chegada para a superação da crise do ensino de literatura, além de servir de veículo da auto-afirmação do indivíduo. Para cumprir seu papel, a escola deve promover atividades sociais e culturais, e não se apresentar como um organismo meramente burocrático. Deve, portanto, utilizar-se da fantasia como um ideal de transformação que ajuda o homem a entender sua história e a perceber o mundo ao seu redor.

⁶ A primeira edição é de 1982. Essa obra é organizada por Regina Zilberman e composta por uma coletânea de textos de autores, como Vera Teixeira de Aguiar, Marisa Lajolo, Ezequiel Theodoro da Silva e outros.

⁷ A primeira edição é de 1988.

As crianças também puderam oferecer subsídios para compreender a problemática que diz respeito à atividade da leitura. Nessa mesma época, houve um aumento do público mirim, que passou a ser visto com outros olhos: ocorreu a preocupação com a sua formação intelectual e desencadeou-se o investimento de editoras, por meio do lançamento de grandes tiragens devido ao mercado promissor. E assim estava instalada a contradição: ao mesmo tempo em que se elevou quantitativamente o público infantil, verificou-se a diminuição do seu interesse por livros. Por isso, trabalhamos aspectos relacionados com a experiência dos alunos com livros, com as pessoas que os estimulam a ler, com o tipo de leitura indicado pela escola, com o acesso ao material de leitura e outras questões muito importantes para o processo da leitura e da formação do leitor.

Verificamos, assim, uma política cultural de estímulo à leitura em países em desenvolvimento como o Brasil, que gera programas de acesso ao livro, como por exemplo, o “Literatura em Minha Casa”. O programa distribuiu, desde 2001, uma coleção de livros para estudantes do Ensino Fundamental com a finalidade de desenvolver o gosto pela leitura. A coleção, que se torna propriedade do aluno, é composta de cinco volumes, sendo um livro de poesias, um de contos, uma novela e uma peça teatral, todos brasileiros, e um clássico da literatura universal. Em 2001, 139 mil escolas públicas de 4^a e 5^a séries receberam seis coleções, sendo mais de oito milhões de crianças assistidas com os livros. Em 2002, oito coleções foram distribuídas para escolas e alunos de 4^a série e, em 2003, ampliou-se o leque, atingindo também alunos de 8^a série e de Educação de Jovens e Adultos. Assim, os estudantes de 4^a e 8^a séries ganharam 10 coleções, compostas por 5 ou 4 títulos cada e os alunos do EJA receberam 4 coleções, constituídas por 6 volumes. Desse modo, os pesquisadores do assunto vêem nesse tipo de iniciativa uma possibilidade de os leitores terem um maior acesso a obras que falam do seu mundo na sua linguagem, com o propósito de disseminar o gosto pela leitura e pela literatura por intermédio da escola.

Assim, a fim de possibilitar uma formação ainda melhor, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) oferece a alunos e professores de escolas públicas do Ensino Fundamental, de forma gratuita, livros didáticos e dicionários de Língua Portuguesa de qualidade para apoio ao processo de ensino-aprendizagem desenvolvido em sala de aula. Cabe, então, à Secretaria de Educação Básica (SEB) coordenar o processo de avaliação de livros didáticos, de literatura, de referência e de apoio à pesquisa. Em 2005, no PNLD, por exemplo, foram avaliadas 129 coleções de 5^a a 8^a série, nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, sendo 92 delas aprovadas. Com isso, no momento em que a escola recebeu os livros didáticos selecionados, ainda obteve um montante de

clássicos, livros de ficção, de não-ficção e de obras de referência. Dentre esses, é relevante mencionar os quarenta exemplares de oito títulos de obras consideradas clássicas de 5^a e 6^a e de 7^a e 8^a séries do Ensino Fundamental adquiridos. Sendo assim, entendemos que o professor pode levar à sala de aula um mesmo título para ser lido com toda a sua turma, dando o direito, a cada aluno, de ter acesso e de ler uma obra de qualidade e consagrada pela crítica.

Como vemos, nos últimos anos, não faltaram iniciativas voltadas para a mudança do nosso quadro cultural, visando à educação, à produção e à circulação de livros. A falta de êxito em assuntos relacionados à prática da leitura e à formação de alunos leitores, no entanto, muitas vezes, não se deve aos programas em si e à boa vontade de seus idealizadores, mas a determinadas circunstâncias, como o modelo sócio-econômico e cultural do país, que deixa, ainda, muitas pessoas sem condições básicas de vida e sem acesso ao livro. Por isso, a distribuição de livros é uma iniciativa fundamental, mas não suficiente. Para desenvolver a leitura no país é preciso dar continuidade aos programas e promover a leitura junto à comunidade, para que a família do estudante perceba a importância do ato de ler e da literatura na sua formação. Mais do que ler o livro é preciso vivê-lo, tê-lo como parte da vida, do desenvolvimento, da diversão, do crescimento e do conhecimento.

A reportagem “A revolução pela educação na Coreia do Sul”, de Weinberg, publicada pela revista *Veja*, em 16 de fevereiro de 2005, expõe sete lições da Coreia para o Brasil. O texto compara o sistema educacional das duas nações e mostra como os coreanos conseguiram superar o subdesenvolvimento que assolava o país em 1960, traumatizado por uma guerra civil que deixou um milhão de mortos e uma economia arruinada. Como a Coreia conseguiu superar uma taxa de analfabetismo que atingia 33% da população e colocar 82% dela nas universidades hoje, enquanto o Brasil tem 13% de analfabetos e apenas 18% dos jovens cursando uma faculdade?

A primeira lição da Coreia mostra que é necessário concentrar os recursos públicos no ensino fundamental e não na universidade. A Coreia investe mais em educação e afirma fazer um uso mais eficiente do dinheiro, pois gasta duas vezes mais na formação de um universitário do que na de um aluno de ensino fundamental, ao passo que no Brasil, um universitário custa dezessete vezes mais. Uma segunda alternativa é premiar os melhores alunos com bolsas e aulas extras para exporem suas habilidades. Dar melhores salários aos professores é outro aspecto levado em consideração, uma vez que essa é uma carreira que confere *status*. Em média, um professor coreano de ensino fundamental tem um salário mensal de 6 mil dólares, dedica-se exclusivamente a uma única escola e tem direito a 4 horas diárias para preparar aulas e atender estudantes. A quarta lição incentiva o investimento em

pesquisas voltadas para a área tecnológica. Outro propósito é atrair o dinheiro das empresas de iniciativa privada para a universidade, produzindo pesquisas para desenvolver seus produtos e para integrar-se às demandas do mercado. Um exemplo também dado pelos coreanos é a maior inclinação aos estudos; no Brasil, dedicam 5 horas diárias ao estudo, menos da metade do tempo dos coreanos. O último tópico fala da importância de incentivar os pais a serem participantes no estudo dos filhos. Na Coreia do Sul, os pais são capazes de falar sobre as metas dos currículos escolares e têm costume de frequentar as bibliotecas que, de tão completas, atraem a todos.

Esse interesse pela educação é cultural. Podemos dizer que o bom resultado dos estudantes deve-se ao preparo e à dedicação dos professores e à participação da família na educação dos filhos. Outro aspecto importante que deve ser levado em consideração é o fato de a sociedade coreana ser, talvez, mais homogênea cultural e etnicamente, por ser uma nação com pequena extensão territorial e por não ter recebido milhões de imigrantes das diversas partes do mundo, diferenciando-se do Brasil, que tem um território amplo e é povoado por culturas e etnias diferentes.

Com a divulgação dos resultados de exames como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) e o SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), por exemplo, a discussão acerca da leitura no Brasil intensifica-se. Em 2000, o PISA avaliou o nível de proficiência em leitura de estudantes de 15 anos, produzindo indicadores sobre a ineficiência dos sistemas educacionais. O exame que envolveu 250 mil estudantes colocou o Brasil em último lugar dentre os trinta e dois países do mundo que realizaram o teste. Do mesmo modo, o SARESP de 2003 mostrou que os alunos do Ensino Fundamental têm baixos índices de habilidades relativas a procedimentos de leitura e, principalmente, de construção do sentido do texto⁸.

Dessa forma, nos questionamos: existe uma didática da leitura em sala de aula capaz de gerar o prazer de pensar e confrontar idéias diversas? A leitura propõe a conscientização do leitor como o autor de seu pensamento? Quais as concepções de literatura, leitura e leitor dos professores que se propõem a formar esses estudantes? Essas questões ficam postas diante dos fatos observados e diante de outros que se apresentam por ocasião da análise do questionário aplicado e das entrevistas realizadas com os alunos.

⁸ De acordo com os Resultados Gerais do SARESP 2003, que podem ser observados no Anexo 6, os alunos de 5ª série atingem 42,5% de acertos na prova objetiva com relação a habilidades referentes à leitura e apenas 21,8% no que diz respeito a capacidades de articular idéias e construir sentidos do texto.

Tendo em vista nossa preocupação em realizar uma pesquisa voltada para a prática educativa, propomos um estudo sobre a recepção do livro *Os colegas*, de Lygia Bojunga Nunes, por alunos de 5ª série do Ensino Fundamental, de escolas públicas da Diretoria de Ensino⁹ de Ourinhos, na região oeste do Estado de São Paulo. Com isso, pretendemos averiguar se é possível trabalhar em sala de aula com obras de boa qualidade literária, possibilitando aos alunos a compreensão dos aspectos formais, estilísticos e temáticos da obra.

A escolha de *Os colegas* como *corpus* literário para a realização do trabalho pauta-se na importância artístico-literária que o livro representa na produção de literatura infanto-juvenil brasileira das últimas décadas. A obra tem destaque em meio à produção de Lygia Bojunga Nunes por ser sua primeira produção e por ter recebido o primeiro lugar no Concurso de Literatura Infantil do Instituto Nacional do Livro (INL/MEC), em 1971. Bojunga ganhou em 1982, pelo conjunto de sua obra, a medalha *Hans Christian Andersen*, o mais alto prêmio da IBBY (International Board on Books for Young People), concedido a escritores de Literatura Infantil e Juvenil e, em 2004, recebeu o *Prêmio da Literatura em Memória de Astrid Lindgren* (ALMA – Astrid Lindgren Memorial Award), o maior prêmio de literatura infanto-juvenil do mundo.

Ao pesquisar em bibliotecas e bancos de dados eletrônicos, encontramos artigos em anais e em periódicos acerca da produção literária bojungiã. Deparamos-nos com dissertações de mestrado e teses de doutorado que podem subsidiar nossa pesquisa. Desses, podemos citar os trabalhos que têm a Estética da Recepção como cerne da pesquisa e também aqueles que estudam a obra de Bojunga.

João Luís Cardoso Tápias Ceccantini é um dos pioneiros no campo da investigação prática no tocante à recepção. Em *Vida e Paixão de Pandonar, o cruel, de João Ubaldo Ribeiro: um estudo da produção e da recepção* (1993, Universidade Estadual Paulista – Assis), o pesquisador analisa a recepção da obra, partindo de uma entrevista realizada com uma 8ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública de Assis (SP), em 1989.

O trabalho de Ilda Quaglia, designado *Entre versos e rimas: um estudo da recepção de poemas por pré-adolescentes* (2000, Universidade Estadual de Maringá), também é de natureza aplicada e se propõe a investigar a recepção de textos poéticos por leitores pré-adolescentes, alunos de uma 6ª série de uma escola da rede particular de ensino de Maringá (PR), com idade entre 11 e 12 anos. Para tanto, Quaglia tem como base as cinco etapas do

⁹ Daqui em diante, DE.

método recepcional, criado por Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar, a partir dos pressupostos da Estética da Recepção.

Seguindo a mesma abordagem, Ivonete Veraldo Gasparello, em *Escola e Literatura: conectando os campos. Um estudo sobre a aplicação do método recepcional* (2001, Universidade Estadual de Maringá), desenvolve uma oficina em que aplica o método mencionado em uma 5ª série do Ensino Fundamental, com o intuito de auxiliar o professor em seu trabalho em sala de aula com a literatura.

Por outro lado, a maioria das pesquisas encontradas aborda a obra de Lygia Bojunga Nunes sob pontos de vista diferentes. Margaret de Araújo Asfora, por exemplo, escreve sobre a história da família e da criança a partir do final do século XVII e durante o XVIII, quando ocorre a ascensão da burguesia. Com o título *Lygia Bojunga Nunes e a renovação da literatura infantil brasileira* (1988, Universidade Federal da Paraíba), Asfora trata da posição da criança no grupo familiar e no meio social, verificando o processo conflituoso que ela vive com o adulto ao longo dos tempos.

A dissertação de Luiza Vilma Pires Vale, intitulada *A atividade imagética do leitor em Corda bamba, de Lygia Bojunga Nunes* (1992, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul), verifica de que modo se realiza o processo de interação entre texto e leitor, apoiando-se nos pressupostos teóricos da Estética da Recepção.

Tratando-se, por exemplo, do imaginário presente em obras da autora, apresentamos o trabalho de Claudia de Souza Lemos, sob o título *O imaginário: fonte de descoberta do sujeito* (1994, Universidade Federal do Rio de Janeiro), que expõe algumas considerações sobre o imaginário a partir da personagem Raquel, de *A bolsa amarela* (1976)¹⁰, de Bojunga. Nesta leitura, é ressaltada a importância do sentido que cada imagem adquire no texto como representação das vontades e dos conflitos da menina.

Foi possível verificar, também, a exploração de uma perspectiva semiótica com a dissertação *O olhar estampado no sofá: uma leitura semiótica da visualidade inscrita n'O sofá estampado* (1994, Universidade Estadual Paulista – Assis), de Marisa Martins Gama Khalil, em que a pesquisadora investiga, através da perspectiva semiótica de análise, a visualidade inserida no livro *O sofá estampado* (1980)¹¹, de Lygia Bojunga Nunes, por meio da sua temática e de técnicas das artes visuais.

Henrique Silvestre Soares, em *Eu conto, tu lês, nós construímos: o narrador e o leitor em Lygia Bojunga Nunes* (1995 – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul) faz

¹⁰ Primeira edição publicada. A edição consultada para a pesquisa foi a 20ª, de 1997.

¹¹ Primeira edição publicada. A edição consultada para a pesquisa foi a 28ª, de 2001.

uma análise da obra de Lygia Bojunga Nunes, considerando as relações estabelecidas entre narrador e leitor, com base nos pressupostos teóricos de Genette, Iser e Bakhtin.

O ponto de vista psicanalítico coube à Kathi Crivellaro Lopes, em *A busca do desejo em Corda bamba, de Lygia Bojunga Nunes* (1996, Universidade Federal de Santa Maria), em que, recorrendo aos pressupostos teóricos de Sigmund Freud e de Jacques Lacan analisa a obra *Corda bamba* (1979)¹², de Lygia Bojunga Nunes, a partir de uma visão psicanalítica. A autora retoma alguns conceitos como, por exemplo, o termo "fantasia", utilizado em seu estudo como sinônimo de sonho. Dessa forma, busca compreender os sonhos de Maria, a personagem principal de *Corda bamba*.

A dissertação *Literatura bojunguiana: (re) construção do imaginário infantil* (1999, Universidade Federal de Pernambuco), de Hugo Monteiro Ferreira, tem por objetivo analisar a influência que a leitura de *A bolsa amarela* (1976) e *A casa da madrinha* (1978)¹³ desempenha na formação de imagens na e pela mente humana. Ferreira afirma que as imagens constituintes do imaginário são reconstituídas à medida que o processo da leitura se efetiva.

Débora Aparecida Ianusz de Souza, em sua pesquisa designada *O imaginário na ficção de Lygia Bojunga Nunes: tradição pedagógica ou reinvenção do gênero* (2000, Universidade Federal de Minas Gerais), analisa a produção literária de Lygia Bojunga Nunes de uma forma geral, focalizando principalmente o espaço textual como lugar de construção de sentidos, no qual encontram-se o imaginário e outras possibilidades discursivas. Com isso, Souza procura verificar em que medida os textos de Bojunga romperiam com a tradição pedagógica dos livros para crianças.

Outros temas recorrentes nos estudos sobre a obra de Lygia Bojunga Nunes são: a representação da criança através da palavra que atenua a assimetria inserida no gênero, por Zila Letícia Goulart Pereira Rego: *A representação da criança na linguagem literária de Lygia Bojunga Nunes* (1998, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul); a simbologia: *Pelas veredas do símbolo: uma leitura de Lygia Bojunga Nunes* (1999, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul), de Cinara Ferreira Pavani; e a formação do leitor, explorada no trabalho de Zelinda Macari Tochetto: *Um olhar sobre a construção do Leitor infantil* (2001, Universidade Estadual Paulista – Araraquara).

A contribuição da obra de Lygia Bojunga Nunes para a formação integral da criança e do adolescente é comentada por Raimunda Maria do Socorro Sanches de Brito, em *Uma pedagogia do sentimento: leitura da obra de Lygia Bojunga Nunes* (2000, Universidade

¹² Primeira edição publicada. A edição consultada para a pesquisa foi a 22ª, de 2003.

¹³ Primeira edição publicada. A edição consultada para a pesquisa foi a 18ª, 1999.

Federal do Ceará). A pesquisadora trata também da educação e do refinamento da sensibilidade como parte do processo de humanização, por meio da polissemia da palavra poética.

Maria Luíza Batista Bretas Vasconcelos escreveu *Lygia Bojunga Nunes em três tempos: o processo de sua criação* (2001, Universidade Federal de Goiás). Na dissertação, Vasconcelos analisa dezessete obras de Bojunga divididas em três tempos: tempo da fantasia, tempo da angústia e tempo da memória, contemplando a linearidade cronológica do processo de construção de suas personagens e as forças recorrentes do percurso dessa criação.

Antes de comentarmos os trabalhos de doutorado, é importante salientar a pesquisa de Alice Atsuko Matsuda Pauli, intitulada *A travessia de Maria: uma experiência de leitura de Corda bamba, de Lygia Bojunga Nunes* (2001, Universidade Estadual Paulista - Assis), na qual submete uma obra de Bojunga ao estudo recepcional, como objetivamos em nossa dissertação. A proposta de seu estudo é analisar e interpretar o livro *Corda bamba* (1979), observando como ocorre a recepção da obra por duas turmas de 8ª série de uma escola pública de Cornélio Procópio (PR), em 2000, procurando valorizar o leitor histórico e enfatizar sua prática de leitura.

Eliseu Marcelino da Silva, em *A ficção de Mott e de Bojunga: leituras de professores e alunos das primeiras séries do Ensino Fundamental* (2004, Universidade Estadual Paulista - Assis), estuda a recepção da obra *De onde eu vim?* (1981), de Odette de Barros Mott (1913-1995) e do conto “O bife e a pipoca” (1984)¹⁴, de Lygia Bojunga Nunes (1932-). O intuito do pesquisador é investigar como os seus alunos, participantes do projeto Pedagogia Cidadã e, ao mesmo tempo, professores dos primeiros ciclos do Ensino Fundamental, como também os seus alunos de 4ª série de escolas municipais de Tarumã (SP), recebem as narrativas literárias de Mott e de Bojunga.

As teses de doutorado, por sua vez, ampliam o leque de interpretação, comparando as narrativas de Bojunga com outras obras literárias. Em *Monteiro Lobato, Clarice Lispector, Lygia Bojunga Nunes: o estético em diálogo na literatura infanto-juvenil* (1994, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), de Maria dos Prazeres Santos Mendes, há um redimensionamento das obras da literatura infanto-juvenil, buscando refletir sobre a sua natureza e função, sob o enfoque da semiótica peirceana.

Sueli de Souza Cagneti, em *A viagem da busca: do objetivo transcendente ao objetivo imanente das novelas de cavalaria: a literatura juvenil no Brasil e em Portugal* (1994), tem

¹⁴ Conto do livro **Tchau**, de Lygia Bojunga Nunes, publicado pela primeira vez em 1984. A edição consultada para a pesquisa foi a 17ª, de 2003.

como objetivo analisar o arquétipo da busca nas narrativas que tratam de viagens. Partindo de uma novela de cavalaria do século XII, a pesquisadora teve o intuito de confrontar os procedimentos dos heróis de narrativas juvenis contemporâneas brasileiras e portuguesas (*O viajante das nuvens* (1975), de Haroldo Bruno, *O sofá estampado* (1980), de Lygia Bojunga Nunes, *O príncipe com orelhas de burro* (1942), de José Régio e *Aventuras de João sem medo* (1974), de José Gomes Ferreira).

Observando as relações entre produção e recepção, Rosa Maria Cuba Riche escreveu *O feminino na literatura infantil e juvenil brasileira: poder, desejo, memória e os casos Edy Lima, Lygia Bojunga Nunes e Marina Colasanti* (1996, Universidade Federal do Rio de Janeiro), cujo objetivo foi investigar a configuração estética de diferentes perfis femininos nas obras desses autores.

Diferentemente das pesquisas citadas anteriormente, que dialogam narrativas de Bojunga com obras de outros autores, Rosa Maria Graciotto Silva, em *Da casa real à casa sonhada: o universo alegórico de Lygia Bojunga Nunes* (1996, Universidade Estadual Paulista – São José do Rio Preto), analisa os livros da escritora gaúcha publicados entre 1972 e 1992, com o intuito de verificar as possíveis homologias com a realidade histórica, política e social brasileira correspondentes a esse período. Silva estuda o contexto alegórico bojunguiano e percebe a adequação dos recursos empregados na estruturação de suas obras que, ao mesmo tempo, se relacionam harmoniosamente com a realidade transfigurada e, de forma coesa, em sua função de mostrar o homem e atuar em sua formação.

Assim, dos trabalhos observados, que não esgotam o estado da arte, mas que não deixam de ser representativos, notamos a recorrência de alguns estudos a respeito da aplicação do método recepcional e outros acerca de obras como *A bolsa amarela* (1976), *A casa da madrinha* (1978), *Corda bamba* (1979), *O sofá estampado* (1980) e *Tchau* (1984), este mais especificamente sobre o conto “O bife e a pipoca”. Em contraste com a importância da autora e de sua obra, podemos notar a inexistência de uma pesquisa específica sobre *Os colegas* (1972) e de sua recepção. Por essas razões, empreendemos nosso olhar para um estudo efetivo, teórico e prático, que procura minimizar a carência de trabalhos exaustivos sobre a obra em pauta, com o objetivo de fomentar a produção intelectual na área da recepção e a discussão sobre a formação do leitor. Além disso, acreditamos que a organização do material recolhido, em um estudo da leitura, em situação concreta de contexto escolar, pode constituir-se em um auxílio para a elaboração de trabalhos futuros que objetivem incentivar o acesso à leitura de textos literários em ambiente escolar, além de contribuir para o estabelecimento de uma didática da literatura.

Partindo da perspectiva de que “o problema é exatamente *construir uma ordem ainda invisível de uma desordem visível e imediata*” (ALVES, 2002, p. 30-1)¹⁵ [grifo do autor], temos como objetivo analisar a recepção da obra *Os colegas* (1972), de Lygia Bojunga Nunes, por 5^{as} séries do Ensino Fundamental da rede pública de Ourinhos (SP), com o intuito de contribuir teórica e metodologicamente a uma ampliação nos conhecimentos relacionados ao ensino da literatura. Para tanto, o estudo é feito sob dois aspectos: a voz de um leitor formado e a de leitores mirins, pretendendo refletir acerca das possibilidades de leitura que a obra *Os colegas* oferece a partir de seus elementos narrativos, e sobre o modo como os alunos-leitores recebem esses conteúdos, a fim de identificar as variáveis que os levaram a apreciar ou a rejeitar a obra.

Considerando essas premissas, elencamos nossas perguntas de pesquisa:

- Como trabalhar em sala de aula com textos de autores consagrados e de qualidade literária sem utilizar esses critérios como pretexto para a leitura, mas buscando na abordagem a sua literariedade?
- Como se dá a recepção da obra *Os colegas*, de Lygia Bojunga Nunes, por alunos de 5^a série em escolas públicas do Oeste Paulista?

Acreditamos que o conhecimento restrito sobre a prática pedagógica com narrativas longas acarreta custos altos na problemática da leitura e na formação de indivíduos críticos. Por isso, pensamos em uma pesquisa que resultasse também em um esforço de esclarecimento pedagógico, um estudo que provavelmente não levaria à resolução de problemas, mas que poderia propiciar ao docente uma constante reflexão da sua didática, devido o acesso a esse conhecimento.

A partir desses princípios, procuramos organizar esta pesquisa em três capítulos que, por sua vez, se subdividem. O capítulo 1, **Fundamentação Teórica**, subdividido em cinco tópicos, é reservado à abordagem do referencial teórico e do contexto histórico que fundamentam a pesquisa. Primeiramente, tratamos de concepções e funções de literatura. Em seguida, expomos questões sobre o contexto de formação da literatura infantil, reiterando as conseqüências de sua gênese relacionada à pedagogia. A terceira parte é dedicada à divulgação de conceitos sobre a leitura, especificamente da leitura do texto literário, e de reflexões acerca do leitor. O tópico quatro faz considerações que apresentam o quadro da crítica literária do século XX, detendo o enfoque na Estética da Recepção difundida na década de 1960, por Hans Robert Jauss, e na Teoria do Efeito, de Wolfgang Iser. Já o cinco apresenta

¹⁵ A primeira edição é de 2000.

a Sociologia da Leitura, atentando-se aos mediadores de leitura e centralizando-se na questão do professor, sujeito que pode despertar nos alunos o desejo de ler e de fazer descobertas em uma relação amistosa, sem a austeridade da obrigação.

No capítulo 2, **Metodologia**, encontram-se os procedimentos utilizados para a realização da investigação, enfocando a natureza da pesquisa, bem como as características e as etapas do projeto. Ainda nesse capítulo são apresentados os instrumentos utilizados na coleta de dados e os artifícios empregados na produção dos documentos, como as entrevistas, os questionários e a gravação em áudio e vídeo.

O capítulo 3, ***Os colegas: estudo da recepção***, volta-se para a interpretação dos registros, especificamente para a análise da recepção da obra. Em um primeiro momento, situamos Lygia Bojunga Nunes no contexto da Literatura Infanto-Juvenil Brasileira, destacando o lugar que ocupa em meio à literatura contemporânea e situando, nessa conjuntura, a obra *Os colegas* (1972). O segundo tópico traz a análise da narrativa, procurando integrar estrutura e função; para isso, levantamos os elementos estruturadores da narrativa, como ação, narrador e focalizador, personagem, espaço, tempo e linguagem, além de questionar a qualidade e a função estética do texto, aspectos estreitamente relacionados aos elementos citados anteriormente, esboçando, assim, uma leitura possível para a obra. Na terceira parte, privilegamos as questões ligadas à recepção da obra *Os colegas* pelos alunos de 5^a série, de escolas públicas da DE de Ourinhos, SP; apresentamos o perfil socioeconômico-cultural dos estudantes e analisamos suas impressões escritas.

Após as análises, apresentamos nossas **Considerações Finais**, nas quais retomamos as perguntas de pesquisa, procurando identificar se os objetivos propostos foram alcançados. Seguem-se, então, as **Referências** e os **Anexos**, com o questionário de nível socioeconômico-cultural dos alunos, o programa para o planejamento das aulas e o suporte para o resumo e o comentário da obra, documentos que podem ser utilizados como elementos auxiliares na leitura e no entendimento do trabalho.

Assim, pensar a questão da formação do leitor não significa somente constatar uma crise de leitura. Antes de tudo, o tema envolve um ponto de vista perante o significado do ato de ler, já que a ele se associam muitas contradições, como a injustiça e a desigualdade, originárias na própria sociedade brasileira. Pensar a respeito da formação do leitor leva ao surgimento de contradições culturais. Além do mais, pode emergir dessa reflexão um novo modelo de intercâmbio entre o indivíduo e o livro, o que nos motivou a pensar a leitura como um objeto artístico relacionado à vida e a tudo o que está a nossa volta.

Quanto ao poema “Livro: a troca”, epígrafe da dissertação, temos nele a orientação para este trabalho, no que se refere à reflexão sobre a leitura e o que está a ela relacionado: o leitor, o público, a sala de aula, a leitura em casa, a atividade na classe, os risos, o divertimento com as personagens, as surpresas e as decepções.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, serão apresentadas concepções teóricas básicas que norteiam esta pesquisa. São questões referentes à literatura, à literatura infanto-juvenil, ao leitor e à leitura do texto literário, à Estética da Recepção e à Teoria do Efeito Estético, bem como aos mediadores de leitura. Conceitos presentes na Estética da Recepção constituem a linha teórica que abarca a literatura como uma interação entre autor-obra-leitor.

1.1 CONCEPÇÕES E FUNÇÕES DA LITERATURA

[...] Li-te-ra-tu-ra [...] essa coisa de escritor criar um personagem e fazer a gente acreditar nele feito coisa que toda a vida a gente conheceu o cara, ou a cara, Literatura é fazer esse personagem inventado virar um espelho pra gente, é fazer a gente ficar puto da vida se o personagem faz um troço que a gente acha besteira, mas em compensação é fazer a gente entrar numa boa se ele faz um troço que a gente também quer fazer, Literatura é o jeito que um escritor descobre pra passar isso pra gente dum jeito que é só dele [...]

(BOJUNGA, 1998, p. 35)

A faculdade que o ser humano tem de criar, de pôr em prática a sua imaginação, de expressar ou transmitir as suas impressões, só é possível por meio do que chamamos de arte. O ator vai imprimir dramaticidade às suas palavras ou atitudes, o pintor vai ilustrar uma tela com uma imagem, o músico vai organizar as notas e fazer soar uma melodia agradável e o escritor, por sua vez, vai expor o seu pensamento, defender um ponto de vista, ou ainda, contestar uma norma. E, assim, todas essas manifestações, cada uma ao seu modo, irão suscitar comoção ou interesse, repugnância ou desprendimento, tocando nos sentimentos mais reservados do seu receptor.

“A arte é então uma reduplicação da vida, uma espécie de emulação de cair no sono” (BACHELARD, 2003, p. 17)¹⁶ e, a partir dela, podemos viver coisas novas. Sob esse ponto de vista, a arte iguala-se a um sono profundo, no qual o indivíduo parece ter suas atitudes suspensas, como se contemplasse algo à sua frente e ficasse atônito perante determinada manifestação estética. A obra de arte, desse modo, adquire um ponto de destaque que é superior à própria vida e que não pode ser definida de forma lógica, teórica ou única. Porém,

¹⁶ A primeira edição é de 1989.

traz em si a possibilidade de ser vivenciada. Nesse sentido, a arte serve-se de signos polivalentes e, dentre as suas diversas manifestações, a que recorre à expressão verbal é a literatura.

O termo literatura provém do Latim *litteratura(m)*, de *littera(m)*, que significa *letra*. A palavra designava o sentido expresso pela escrita, ou seja, indicava o ensino das belas letras que, com o tempo, passou a significar “arte das belas letras” e, depois, “arte literária”. Condicionada à produção escrita desde a sua origem, a literatura pressupõe um documento destinado à leitura, o que implica a idéia de um tipo de conhecimento específico, justamente pelo tipo de signo empregado.

Foi somente a partir do século XIX que o vocábulo “literatura” passou a ser utilizado para definir textos poéticos que abrangiam todas as expressões escritas. Regina Zilberman, especializada em crítica e historiografia literárias, no texto “Sim, a literatura educa” (1990), comenta a história da literatura e discute as questões ligadas ao seu ensino. Explica que o termo “literatura”, como é conhecido atualmente, era chamado de “poesia” e tinha a função de distrair a nobreza, devendo o seu aparecimento à preferência dessa classe pela paz em lugar das guerras. Apesar das mudanças terminológicas, em todas as épocas acredita-se que o texto poético tem a capacidade de formar o ser humano e propiciar seu desenvolvimento intelectual. Com efeito, textos como *Ilíada* e *Odisséia*, surgidos no contexto helênico, permaneceram, pois esclareciam as indagações do povo. Essas indagações referiam-se tanto ao indivíduo, como, por exemplo, questões relacionadas à sua existência, como também a questões de caráter coletivo, como, por exemplo, aspectos relacionados à política e à sociedade em geral. Desta forma, nota-se, então, que desde aquela época a literatura tem vínculos com a educação.

A escola, assim como a literatura, surgiu na Antiguidade, especificamente na Grécia, lugar no qual a aprendizagem tornou-se obrigatória e, apesar de alunos e professores freqüentarem o mesmo espaço, obedeciam a hierarquias distintas. Embora a escola tenha apresentado mudanças nos séculos XVII e XVIII, ela ainda utilizava a literatura dissolvida entre a Gramática, a Lógica e a Retórica, servindo para a aprendizagem das línguas grega e latina. Somente após a Revolução Francesa, em 1789, é que a literatura foi incluída no currículo escolar, tornando-se objeto da história, atribuindo-lhe a consagração de todo registro escrito. Assim, a literatura não perdeu a função educativa, mas sua natureza de aprimoramento intelectual e ético, transformou-se em caráter lingüístico, cujo objetivo era valorizar a língua dos poetas, entendida como modelo de língua nacional. A partir de então, o

ensino de literatura reside, por um lado, em ajudar a conhecer a norma lingüística nacional e, por outro, em revelar a história do país a que pertence o indivíduo.

A literatura é criada, vendida, lida e estudada. Ela ocupa as estantes de livrarias e bibliotecas e preenche os índices estatísticos dos programas de educação do país. Tem suas ambigüidades, imprecisões e conflitos que levam o homem contemporâneo a vivê-la ou vivenciá-la a cada dia, a partir de uma experiência específica: a leitura. Literatura que se apresenta à criatividade do escritor, à invenção de novos meios de expressão e que leva à abertura de caminhos renovadores. Assim, o espaço de criação do texto literário é a liberdade, que dá autoridade ao autor para aderir ou transgredir padrões lingüísticos, temáticos e estilísticos da tradição literária.

A seleção de palavras, a construção dos temas e o modo de organização narrativa são algumas das peculiaridades de cada escritor para exteriorizar os fatores cotidianos e exprimir os pensamentos da humanidade. Para Barthes (1996, p. 11), a “escritura” ou o modo de escrever, é o que desencadeia a fruição da linguagem. “O texto [...] é atópico [...] pelo menos em sua produção” (BARTHES, 1996, p. 41), visto que se encontra inserido em um sistema desconjuntado, que espera para ser organizado pelo escritor e, posteriormente, pelas inferências do leitor. Não existe uma linguagem específica, mas a linguagem do próprio texto arranjada pelo autor.

Conforme Sartre (1993)¹⁷, um dos principais motivos da criação artística é a necessidade que o escritor tem de sentir-se peça essencial em relação ao mundo. O escritor pode introduzir ordem onde não havia e atribuir unidade à diversidade, formulando os seus próprios critérios para a produção. Desse modo, o que está sendo criado pelo autor parece estar sempre pendente, nunca encerrado ou em definitivo: “o objeto literário [...] só existe em movimento. Para fazê-lo surgir é necessário um ato concreto que se chama leitura, e ele só dura enquanto essa leitura durar” (SARTRE, 1993, p. 35). Como vemos, a operação de escrever implica a de ler. Ao construir o texto, o autor somente guia o leitor e deixa brechas para que este possa ir além do que está visível.

De fato, o ato de escrever significa apelar ao leitor para desvendar o que o escritor empreendeu. Sendo o sentido da obra a sua totalidade, Sartre (1993) explica que enquanto lê, o leitor vai alimentando a imaginação: percebe que pode ir sempre adiante e que é capaz de criar mais profundamente, levando a obra a parecer-lhe inesgotável. De acordo com o mesmo autor, “O ato criador é apenas um momento incompleto e abstrato da produção de uma obra;

¹⁷ A primeira edição francesa é de 1948.

se o escritor existisse sozinho, poderia escrever quanto quisesse, e a obra enquanto objeto jamais viria à luz [...]” (SARTRE, 1993, p. 37). “Assim, o escritor apela à liberdade do leitor para que esta colabore na produção de sua obra” (SARTRE, 1993, p. 39). Podemos dizer, então, que assim como ler é criar, escrever é revelar e desvendar o mundo, visto que o escritor procura dar aos leitores o prazer estético ou, nas palavras de Sartre (1993, p. 47), a “alegria estética”.

O texto literário quer dizer “tecido” para Barthes (1996, p. 82). O leitor se perde nesse tecido como “uma aranha que se dissolve ela mesma nas secreções construtivas de sua teia” (BARTHES, 1996, p. 83). O tecido pode significar os vários sentidos ocultos produzidos pelo texto, mas, ao construir a metáfora do tecido Barthes quer dizer que o texto se produz em um entrelaçamento contínuo. O leitor mergulha nessa rede e constrói novas idéias a partir do diálogo permanente com o texto, além de organizar o que ficaria no caos sem a literatura.

Esta é a sensação de plenitude causada por uma obra de arte: após a leitura, o diálogo entre texto e leitor permanece por muito tempo, porque foi realizada uma travessia entre uma linguagem multissignificativa, ambígua e desautomatizada, que busca apreender o homem e o mundo em profundidade. Conforme Lajolo (1982), a literatura “não se desfaz na última página do livro, no último verso do poema, na última fala da representação. Permanece ricocheteando no leitor, incorporando como vivência, erigindo-se em marco do percurso de leitura de cada um” (LAJOLO, 1982, p. 43). Sendo uma forma de comunicação, a literatura é o veículo de ligação entre o mundo exterior e o interior, pois amplia a capacidade de percepção de si mesmo e do mundo.

É também literatura uma obra que possui uma determinada atitude ou receptividade perante a tradição, ou seja, o texto diz em outra época histórica o que tem dito de modo manifesto em sua situação original. Uma obra é literatura, portanto, quanto mais duradoura e ampla for sua capacidade de comunicação com o leitor.

Antonio Candido inicia o texto “A Literatura e a Formação do Homem” (1972) expondo o seu intuito de revelar as variações sobre a função humanizadora da literatura e, a partir desta, expor a “função psicológica”, a “formativa” e a “social humanizadora ou de conhecimento de mundo e do ser”. Assim, o autor explica que para serem realizados estudos literários, deve existir compatibilidade e simultaneidade entre estrutura e função, ponto de vista refutado pelos estruturalistas na década de 70, cujo propósito era estudar a obra em si para chegar a um conhecimento científico e a um modelo de estudo.

Ao tratar de literatura, pensamos nos limites existentes entre a ficção e a realidade. Para Candido (1972), a literatura não fica restrita à sua estrutura, pois é capaz de atender e

saciar as necessidades de ficção e fantasia do homem, tanto daquele que produz como daquele que recebe. Essa fantasia é relacionada constantemente à realidade do leitor no momento de realização da leitura, porque a criação literária, uma das modalidades mais ricas de sistematizar a fantasia, segundo o autor, serve para revelar sua função integradora e transformadora dessa realidade. Assim, o leitor interage com a leitura, reconhecendo-se nesse meio e modificando-se em seguida, não conseguindo discernir com exatidão qual a influência das leituras ficcionais na formação da sua personalidade. Conseqüentemente, ao atingir sua função psicológica, a literatura oferece ao leitor uma nova visão sobre a realidade referida, possibilitando um questionamento e cumprindo, dessa forma, seu papel formador.

Conforme o tipo de problema que se procura solucionar dentro de uma narrativa, o caráter de ficção permite ao leitor revestir-se de capacidades múltiplas. Assim, “o texto literário é uma figura fictícia” (ISER, 1996, p. 101) que carece de atributos do real. Ao invés de serem pólos opostos, a ficção nos comunica algo sobre a realidade em que vivemos.

Sob o mesmo aspecto, Umberto Eco (2002)¹⁸, em sua obra *Seis passeios pelos bosques da ficção*, ao expor as conferências que realizou em 1993 na Universidade Harvard, explica que seus seis passeios dão possibilidade ao homem de entender os mecanismos pelos quais a ficção é capaz de moldar a vida real. Para isso, afirma que as referências do mundo concreto estão intimamente ligadas à ficção, causando, assim, o estreitamento desses campos. Logo, o leitor não sabe mais onde está depois de entrar no mundo ficcional, pois mistura os elementos ali vivenciados à sua realidade e “passa a acreditar na existência real de personagens e acontecimentos ficcionais” (ECO, 2002, p. 131).

A segunda função mencionada por Candido (1972) é a formativa. Não se trata, neste âmbito, de uma formação escolar que apresenta ao aluno um conjunto de obras trabalhadas ideologicamente como sendo a representação de verdades. Pelo contrário, a função de formação, para Candido, é aquela que, indeterminadamente, ensina à medida que atua na vida, com “altos e baixos, luzes e sombras” (CANDIDO, 1972, p. 805), construindo uma nova maneira de ver o mundo e de agir perante ele. Assim, o autor acredita que os paradoxos devem ser aliados ao ensino e afirma, ainda, que as obras também auxiliam na formação quando fogem de convenções sociais. Sendo assim, a literatura não educa, mas “humaniza em sentido profundo porque faz viver” (CANDIDO, 1972, p. 806).

Além das funções de atender às necessidades de fantasia e de formar a personalidade, a literatura, para Candido (1972), também tem a função integradora ou humanizadora, que

¹⁸ A primeira impressão é de 1994.

representa uma realidade social e humana. Para tanto, a linguagem utilizada por um autor em uma obra literária não pode ser aquela cuja função social distancia e aliena o leitor, mas aquela que utiliza uma “solução lingüística adequada” (CANDIDO, 1972, p. 808) para humanizá-lo, ou seja, que expressa com propriedade a tensão existente entre o tema e a linguagem. Com a seleção adequada da linguagem o leitor identifica-se com a personagem bem construída e autônoma, incorporando à sua experiência humana o que o escritor lhe demonstrou, ampliando, sobremaneira, as oportunidades de compreensão do mundo. Candido quer dizer, com isso, que a análise da forma somada à da função são fundamentais para a realização de um estudo analítico e crítico da obra literária, tópicos estes, essenciais para o caráter humanizador da literatura.

Dialogando com esses propósitos, Vera Teixeira de Aguiar (2003), coordenadora de um grupo de pesquisa voltado para a Literatura Infantil e a formação do leitor na PUC/RS, explica que, ao entrar no universo da leitura, o leitor está diante de outra esfera, mas não se perde do sentido real. A função da literatura, neste patamar, é viver, com todas as sensações possíveis, uma outra realidade, sem sofrer as conseqüências do que se sente ou faz durante a leitura.

Como vemos, definir o termo literatura é uma tarefa um tanto quanto difícil. Seu conteúdo semântico é muito rico e a palavra tem uma grande variedade de usos. O conceito de literatura tem sido examinado, mas dificilmente tem conduzido a resultados definitivos, uma vez que se transforma conforme mudam as concepções de mundo.

De acordo com Escarpit (1974), a impossibilidade de definir a essência da literatura provém da ambigüidade de seu modo de expressão. As demais formas de arte produzem coisas que são percebidas diretamente pelos sentidos e interpretadas pela consciência. Já a literatura produz uma escritura, ou seja, uma distribuição de letras, fonemas, palavras, frases (Escarpit, 1974, p. 16). Por outro lado, a literatura não se limita a significados explícitos que constituem a escritura. A expressão literária adota uma infinidade de veículos em combinações variadas em cada escritor, em cada obra e em cada ato de leitura.

Antoine Compagnon (2001), além de relacionar o texto literário a outras seis noções (intenção, realidade, recepção, língua, história e valor), expõe a extensão do termo literatura. Em sentido amplo, a literatura é “tudo o que é impresso” (COMPAGNON, 2001, p. 31), é o que possibilita estudar a história de um povo. Já em sentido restrito, “a literatura varia consideravelmente segundo épocas e culturas” (COMPAGNON, 2001, p. 34), compreendendo, por exemplo, o romance, o teatro e a poesia no século XIX, a produção dos grandes escritores segundo uma visão canônica e a paraliteratura no século XX, envolvendo

não só os gêneros consagrados, mas também os menos prestigiados, como relatos e autobiografias. Entretanto, sem chegar a um consenso e a um conceito rígido, Compagnon conclui afirmando que “literatura é literatura” (COMPAGNON, 2001, p. 46) e que seus limites se alternam conforme suas relações com a nação e a história.

Do mesmo modo, Zilberman, em *Literatura Infantil: autoritarismo e emancipação* (1984), tece algumas considerações acerca do vocábulo literatura. A pesquisadora explica que a língua é um elemento dinâmico e, por isso, é veículo de valores de cada classe social. Por sua vez, a classe dominante tenta impor uma norma juntamente com seus valores e concepções. Daí, então, o caráter de “autoritarismo” do espaço no qual convivem os indivíduos. Nesse contexto, a linguagem pode assumir uma idéia manipuladora e o ensino pode revelar-se comprometido com a ideologia. Assim, cabe à literatura não a apresentação da norma, mas a do “plurilingüismo”, ou seja, o questionamento da própria linguagem e a motivação para a construção de idéias. Estaríamos diante, portanto, do que a autora chama de “emancipação”, criação de novos padrões e libertação do indivíduo, que concede à leitura importância fundamental para sua existência.

Posteriormente, na obra *Fim do livro, fim dos leitores?* (2001), Zilberman esclarece que a literatura realiza seu papel social porque propicia um tipo de leitura responsável pela produção de uma ruptura no interior do sujeito, uma vez que é capaz de chegar ao íntimo de suas vivências, mostrando-lhe as possibilidades da existência de um outro universo. A autora conclui seu pensamento atentando para o fato de a leitura da literatura causar um único “temor”: o de possibilitar a mudança de visão de mundo dos sujeitos que dela desfrutarem, levando-os a sonhar com transformações sociais e a rejeitar normas cristalizadas.

A multissignificação é uma das marcas fundamentais do texto literário, significa a possibilidade de o leitor fazer múltiplas leituras de uma mesma obra. Segundo Bloom (2001), não existe só um modo de ler, mas uma razão para ler. Para o autor, lemos em busca de prazer e devido à satisfação de interesses pessoais. A fórmula da leitura, então, é “encontrar algo que nos diga respeito, que possa ser usado como base para avaliar, refletir, que pareça ser fruto de uma natureza semelhante à nossa e que seja livre da tirania do tempo” (BLOOM, 2001, p. 18). É preciso refletir, assim, em que sentido a obra literária nos diz respeito e se vai ao encontro de nossas inquietações.

A transitividade do valor de uma obra literária também gera discussões. Candido (1976) acredita que cada civilização atribui um julgamento a uma obra. Segundo ele, as apreciações de um povo podem emergir de uma concepção sociológica, relacionando a obra

ao seu meio sócio-cultural de produção. Do mesmo modo, Eagleton (2001)¹⁹, teórico da literatura, em sua obra *Teoria da Literatura: uma introdução* (2001) explica, sob um ponto de vista mais histórico, que o valor atribuído a um texto pode ser modificado de uma época para outra. Segundo Eagleton, “qualquer coisa pode ser literatura, e qualquer coisa que é considerada literatura, inalterável e inquestionavelmente pode deixar de sê-lo” (EAGLETON, 2001, p. 14-15), pois os juízos de valor são maleáveis e transitivos.

Para Barthes, a grandeza da obra, ou melhor, o “brio do texto [...] seria a sua vontade de fruição” (BARTHES, 1996, p. 21), o que excede a procura do leitor e desenvolve a sua imaginação, ou ainda, segundo os preceitos da Estética da Recepção, o que rompe com as expectativas do leitor. Ao analisar essa suposição, podemos considerar este um texto de qualidade, acreditando ser passível de provocar uma transformação no leitor e torná-lo inquieto.

Para explicar a valorização de uma obra concedida por uma civilização, Antonio Candido (1976) apresenta o conceito de “gratuidade”. Um texto gratuito é aquele em que ocorre a “transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos [...]. Gratuidade tanto do criador no momento de conceber e executar, quanto do receptor no momento de sentir e apreciar” (Candido, 1976, 53). O texto gratuito é aquele no qual um autor, com seu conhecimento de mundo e inserido em um contexto, sente a necessidade de denunciar a realidade e através de uma manipulação técnica, como a da linguagem, por exemplo, consegue transpor essa realidade para o ilusório: o escritor recria o mundo real na literatura, expressando sentimentos comuns da humanidade. Assim, a partir do momento em que o homem lê um texto literário, entra no mundo da fantasia e dialoga com seu conhecimento de mundo, somando suas experiências. Isso faz com que o homem tome consciência da sua função social e de sua responsabilidade em formar uma nova realidade.

Ana Maria Machado (1999) diz que “não existe obra cultural inocente, todas estão carregadas de ideologia” (MACHADO, 1999, p. 59), de um conjunto de idéias e de valores de um grupo em determinada época. O livro infantil, muitas vezes, reafirma a dominação do mais forte sobre o mais fraco e, mesmo aquela produção inteligente e provocante, pode ser censurada e discutida a partir de princípios morais incorretos. Por isso, a criação artística procura trilhar caminhos de ruptura, tende a subverter a autoridade e a contrariar a repetição de estereótipos. Mesmo com uma carga imperceptível de ideologia, o leitor precisa

¹⁹ A primeira edição é de 1985.

desenvolver a capacidade crítica de leitura e perceber o que está nas entrelinhas, bem como diversificar sua leitura, uma vez que só a variedade é capaz de fornecer subsídio para um diálogo entre textos, possibilitando, conseqüentemente, afirmações ou discordâncias.

Segundo Iser (1996), formamos um juízo de valor ao afirmarmos que a obra é boa ou ruim. No entanto, quando precisamos fundamentar esses juízos, utilizamos critérios não de natureza valorativa, mas que descrevem características da obra, dos seus elementos estruturais e do efeito que causa no leitor. Desse modo, o texto literário tem instruções para possibilitar a produção do seu sentido, pois “a qualidade dos textos literários se fundamenta na capacidade de produzir algo que eles próprios não são” (ISER, 1996, p. 62).

A recepção de uma obra é a reconstrução de sua produção. Sabemos que não só os valores emocionais e a significação estética dos elementos formais de uma obra mudam no curso da história, mas também os critérios de sua função social. Por isso, Hauser (1977) explica que a reação a uma leitura mostra o que o público sente e qual é a sua posição social. Afirma, também, que juízos diversos é que dão a legitimidade de uma obra.

Então, assim como Bojunga, pensamos que Li-te-ra-tu-ra é algo que nos move e que nos leva a fazer novas descobertas. É o estilo de um escritor escrever e conseguir expressar exatamente aquilo que os leitores gostariam de ouvir. É organizar as palavras de uma forma que leva o leitor a acreditar em algo, a odiar determinada personagem ou somente a não gostar de algumas de suas atitudes, pois o sentido de um texto nasce nele mesmo e remete à realidade mais profunda do homem em seu mundo, não perceptível em um discurso comum. O texto literário repercute no leitor à medida que revela emoções, sentimentos e lembranças, que coincidem com as que abrigamos em nós, que se ajustam aos preceitos do leitor. Ler um texto literário é ter um diálogo constante entre as leituras, além de podermos imaginar que a personagem do livro é alguém que nós conhecemos, que pertence ao nosso cotidiano.

Com isso, literatura é um contexto, uma história, a compreensão de estruturas profundas e, principalmente, uma força exercida sobre o leitor e sobre a sua formação. A interação entre a obra literária e o leitor ocorrerá no ato da leitura, no momento de experiência, em resposta ao texto. Assim sendo, o leitor pode apreciar ou rejeitar a obra, mas, de toda forma, um efeito sempre será produzido na relação entre autor, texto e leitor.

1.2 CRIANÇA E LITERATURA INFANTIL

[...] o valor literário tão-somente emergirá da renúncia ao normativo, o que implica o abandono do ponto de vista adulto, a ampliação do horizonte temático de representação e a incorporação de uma linguagem renovadora [...], que se dá sempre como ruptura e não como obediência.

(ZILBERMAN, 1998, p. 40)²⁰

Qualquer que seja o ponto de vista adotado para uma definição ou para uma explanação do termo *literatura*, o que teremos sempre em mente será o seu caráter libertador e formador da personalidade, capaz de ampliar as experiências e desmistificar dogmas fixados. E assim também ocorre com a literatura infantil: por mais que estudiosos tentem conceituá-la, o que sempre prevalecerá será a possibilidade da sua identificação com o leitor, o efeito e o alargamento do horizonte causados no processo da leitura.

Definir ou conceituar a literatura infantil implica num posicionamento crítico diante de sua essência, muito complexa, divergente e contraditória através dos tempos. Expressão literária que organiza o desenvolvimento intelectual da criança, a literatura infantil é um conjunto de obras de ficção, tanto daquelas que informem quanto das que apresentem motivos para reflexão crítica e conclusões próprias de cada leitor. Assim, a literatura infantil de qualidade é aquela que faz a criança pensar, refletir sobre a realidade em que vive. Por isso, é preciso fazer com que a criança perceba que a palavra literária é algo necessário e fundamental para a sua vida.

No entanto, apesar de essencial, existe um preconceito injustificado em relação a pesquisas sobre literatura infantil e juvenil. O aspecto literário dos textos para crianças é relegado, em muitos momentos, seguindo o raciocínio de que literatura não tem adjetivo, por isso, ou é literatura ou não é. Portanto, sob esse prisma, não existiria uma “literatura infantil”.

Pensar em literatura infantil é ter como padrão textos eleitos pelo público mirim ao longo dos anos. Podemos dizer que a literatura infantil é tecida de narrativas e de poemas que encantam crianças de diferentes épocas. É um tipo de texto que traz peculiaridades e, como modalidade artística, o livro infantil possui características estéticas que se equiparam às da literatura em geral. A literatura infantil tem, assim, seu valor artístico assegurado quando rompe com o normativo e condiz com o interesse e a realidade do leitor mirim.

Cademartori, em *O que é literatura infantil* (1986), comenta que, ao falar em literatura infantil, a questão da literatura está sendo particularizada através do adjetivo em função do

²⁰ A primeira edição é de 1981.

destinatário: a criança. A literatura com adjetivo pressupõe que seus temas e sua linguagem objetivem um determinado tipo de destinatário, o que significa que já se sabe o que interessa a esse público. É uma produção escrita para a criança e também lida por ela, mas, é feita, divulgada e comprada pelo adulto.

Essa assimetria entre autor e leitor nos leva a formular questões que se aprofundam quando consideramos o lugar de dependência da criança no mundo social. A relação adulto/criança é caracterizada por um jogo de forças no qual a criança é dependente do adulto, marcada pela carência, dos pontos de vista físico, intelectual, afetivo e, também, financeiro. Dessa forma, é desmascarada a idéia, criada nos primórdios da literatura infantil, em que eram atribuídos à arte para a infância adjetivos relativos à noção de fragilidade e inferioridade, que distanciavam a criança da vida social ativa, dificultando, conseqüentemente, sua emancipação.

Tratando da questão artística da obra literária infantil, Ana Maria Machado (1999), ao apresentar o seminário “O trânsito da memória – literatura e transição para a democracia no Brasil”, em 1988, na Universidade de Maryland, afirma que a literatura infantil é um gênero literário que embute um paradoxo lingüístico. O adjetivo “infantil” não significa perda de qualidade, tampouco restringe o sentido do substantivo “literatura”, mas o amplia, compreendendo assim, um campo maior de significação. Trata-se, portanto, não de uma produção criada e destinada à criança, mas de uma literatura concebida como arte da palavra, arranjo estético e polissêmico, sendo enfim, uma literatura com traços formais e estéticos peculiares, que pode ser lida por ela e também por adultos.

A literatura infantil, então, encerra em sua existência a necessidade de definir suas características e seu valor estético e, para compreender a singularidade e o papel social que a literatura infantil desempenha é importante salientar seu contexto de aparecimento.

No século XVII, o francês Charles Perrault (1628-1703) recolhe contos da Idade Média e adapta-os. Os chamados contos de fadas, considerados modelo de histórias infantis, são recebidos calorosamente pelo público em geral e, em especial, pelo público mirim. Constituindo uma forte tradição popular, a iniciativa de Perrault levou escritores à coleta de outras histórias que circulavam entre o povo e eram transmitidas de geração em geração. No século XIX, os irmãos Jacob (1785-1863) e Wilhelm (1786-1859) Grimm registraram outros contos de tradição oral e popular na Alemanha, narrativas já um pouco mais carregadas da visão de mundo burguesa. O dinamarquês Hans Christian Andersen (1805-1875), assim como os demais, extraiu contos do folclore e, é importante salientar, que Andersen também inventou muitas histórias, frutos de sua criatividade.

Outros autores como o italiano Collodi (1826-1890), o inglês Lewis Carrol (1832-1898), o americano Frank Baum (1856-1919), o escocês James Barrie (1860-1937) constituem-se em paradigmas da literatura infantil. Embora tenham sido gerados em épocas diferentes e adaptados através dos séculos, os textos desses autores conservam uma visão de mundo do momento em que surgiram. Desvendam valores básicos e mostram mudanças ocorridas no modo de ver o mundo e de viver; revelam as relações entre os homens, os vícios e as virtudes de que desfrutavam, suas ações do bem ou do mal, a luta pela vida.

Na época, a criança era vista como um adulto, e a literatura concebida como um importante instrumento para o desenvolvimento de sua maturidade. Os contos coletados, destinados primeiramente a adultos, passaram a circular entre crianças, com evidente direcionamento pedagógico. No trabalho de adaptação está o conceito de que “a ingenuidade da mentalidade popular identifica-se com a ingenuidade da mentalidade infantil” (CADEMARTORI, 1986, p. 39), por isso, há censuras e cortes nas histórias, além de conceitos de pudor que caracterizavam o modo de pensar da época. A criação das personagens sugere, então, nesse momento, uma espécie de advertência ao leitor, pois a criatura que se afastasse das regras estabelecidas seria punida e aquela que obedecesse às normas seria recompensada.

É, portanto, nesse contexto que se evidencia a necessidade de uma produção livreira para crianças, diferente daquela criada para o adulto, a fim de atender aos interesses dos pequenos e proporcionar-lhes uma formação específica. Aquela criança que partilhava do mesmo contexto social do mundo adulto, para ser rapidamente integrada a ele, é agora sufocada por conceitos sobre a infância, noções preconcebidas sobre inocência, proteção e segregação. Segundo Zilberman (1998)²¹, em *A Literatura Infantil na Escola*, o fato deveu-se à nova concepção de família centrada na união de seus membros e na valorização da infância. A criança, então, torna-se o centro das atenções deixando de ser considerada um adulto menor.

Os primeiros textos produzidos especificamente para ela foram escritos por pedagogos, o que confirma o vínculo da literatura infantil com a educação, desde sua gênese. A escola, desta feita, instituição responsável pela educação do homem, ao mesmo tempo em que possibilitou o acesso ao saber, gerou o “controle do desenvolvimento intelectual da criança e a manipulação de suas emoções” (ZILBERMAN, 1998, p. 13). Destinada a formar os filhos da classe burguesa, a escola manipulava a criança para desenvolver papel

²¹ A primeira edição é de 1981.

determinado na sociedade, comportando-se adequadamente aos preceitos da classe que obtinha o poder. Por isso, utilizava textos de cunho pedagógico para transmitir seus ensinamentos, impor suas concepções ideológicas e homogeneizar a clientela. E, assim, surgem algumas contradições na relação entre literatura e educação, pois, do mesmo modo que a função da obra literária não é ensinar a criança, a escola é o meio destinado a dar acesso à cultura literária e a desenvolver o prazer da leitura.

No século XVIII, a prática da leitura foi promovida pela pedagogia. Os iluministas, partidários que se caracterizavam pela confiança no progresso e na razão, pelo desafio à tradição e à autoridade e pelo incentivo à liberdade de pensamento, valorizavam o livro como instrumento de cultura, pois o saber acumulado nos livros era a primeira condição para ascender-se socialmente. Assim, o ingresso do indivíduo na sociedade coincidia com o momento em que começava a frequentar a escola.

Nessa época, a escola se afirma como instituição e lhe é atribuído o dever de ensinar a ler e a escrever. Assim, o texto torna-se intermediário entre o sujeito e o mundo e “ler passa a significar igualmente viver a realidade por intermédio do modelo de mundo transcrito no texto” (ZILBERMAN, 1991b, p. 18). Para a criança, a conquista da habilidade de ler significa a possibilidade de inserir-se no mundo adulto e a alfabetização assume papel de iniciação. Ao mesmo tempo, a aprendizagem da leitura e da escrita a leva a internalizar regras desconhecidas, até então acumuladas com a linguagem oral. É, ainda, pelo papel exercido na educação que o livro se mostra válido.

Segundo Zilberman (1991a), o século XVIII, na Europa, é responsável pelo desencadeamento de grandes revoluções, principalmente na economia, devido à revolução industrial e às modificações tecnológicas e científicas, no campo da política, em decorrência das manifestações democráticas e da participação popular e, finalmente, no que se refere à cultura, concretizada pela expansão do acesso ao saber. Nesse contexto, expande-se o público leitor e a expressão escrita é consolidada, em circunstâncias de ascensão da burguesia e de emergência de seus valores. A cultura torna-se mais democrática e acessível, no entanto, para firmar-se, depende da contribuição da escola, que também sofre reformulações e passa a funcionar como instância provedora de iniciação ao convívio em sociedade, sendo, por conseguinte, intermediária nas relações entre a criança e a cultura.

As concepções de criança, leitor virtual da literatura infantil e de jovem são construções da história. É a partir do momento em que a infância é construída que se cria a imagem do jovem e do adolescente. Ocorre, assim, um conhecimento mais amplo e uma valorização mais acentuada dessas categorias quando são divididas e, conseqüentemente, mais

definidas. A noção de juventude, por exemplo, veio acoplada à cultura de massa dos anos cinquenta e pode ser definida como um conjunto de comportamentos, hábitos e sentimentos específicos para um determinado segmento social. Por fim, distinguir-se a criança do jovem, ou seja, delimitar a faixa etária é o requisito principal para se recomendar livros. Assim, o livro volta-se mais uma vez ao contexto escolar (LAJOLO, 1993).

No Brasil, Monteiro Lobato, em 1920, com a publicação de *A menina do narizinho arrebitado*, rompeu com os parâmetros manipuladores, excluiu a linguagem rebuscada e aderiu ao coloquialismo, inovando, também, na elaboração de personagens e cenários das suas histórias, possibilitando a identificação do leitor, que ali se encontra representado. Lobato é considerado o grande precursor dos avanços da literatura infantil no Brasil.

Na obra *Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos* (1993)²², Zilberman e Lajolo explicam que a escola sofre mudanças estruturais e se prende às obras infantis nacionais. Para as autoras, a literatura infantil, entre outros fins, sempre teve uma destinação pedagógica, porque o meio educacional auxilia na divulgação, levando as instituições a aconselharem sua adoção na escola. Mas, diferentemente, as obras infantis dos anos 70 tentam demonstrar os problemas sociais e polemizar os desencontros da vida moderna, adquirindo novos aspectos formais e rompendo com a linearidade.

Lygia Bojunga Nunes insere-se neste contexto de autores inovadores da década de 70, sendo possível afirmar que *Os Colegas* (1972) permitiu o acesso da criança aos novos rumos da literatura infantil, pois seu arranjo estético é capaz de promover a emancipação da criança, uma vez que dá voz e autonomia às personagens para exporem suas vontades e agirem conforme a tomada de decisões. Livro que funde o mundo maravilhoso com o mundo real, projeta no imaginário da criança o que ela encontra na realidade do seu dia-a-dia, levando, dessa forma, o leitor a identificar-se com as personagens.

Valorizada por propiciar uma visão da realidade a partir da arte ficcional, a literatura infantil na escola, ao ser vivenciada pelo leitor, desencadeia o alargamento dos seus horizontes. Assim sendo, cabe ao professor selecionar textos de valor artístico aos seus alunos, pois quanto maior o distanciamento da literatura infantil do pedagogismo e do moralismo, maior será o seu vínculo com o estatuto da arte literária. Por isso, Zilberman (1998) comenta que o professor deve ter duas atitudes perante o texto literário em sala de aula: em primeiro lugar, não reduzir a obra de arte a observações consideradas corretas por ele

²² A primeira edição é de 1986.

e, em segundo, valorizar as múltiplas interpretações pessoais dos alunos que decorrem da percepção emanada do universo representado a partir do objeto artístico.

Podemos pensar, assim, que o texto na sala de aula, se for de baixa qualidade artística ou mal trabalhado pelo professor, pode controlar o leitor e não promover a reflexão da sua realidade. Por essa razão, a autora justifica o uso do texto literário de valor estético na escola devido ao vínculo que ele estabelece com o leitor, pois pode promover o diálogo constante entre as expectativas do leitor e as idéias apresentadas na obra, convertendo, assim, a criança em um ser crítico frente à escola e às circunstâncias que a rodeiam, não deixando manipular-se pelas ideologias vigentes.

A atividade com a literatura infantil deverá focalizar a recepção do texto, à medida que leva em consideração a compreensão do leitor em sua situação atual. Para isso, a leitura do texto não pode limitar-se à decodificação de signos, mas proporcionar um maior entendimento e uma ampliação das percepções do pequeno leitor. Somente dessa maneira, portanto, ocorrerá a interação entre texto e leitor, e a literatura infantil terá cumprido sua função formadora.

1.3 LEITURA E LEITOR DO TEXTO LITERÁRIO

[...] quando um leitor mergulha no livro que um escritor escreveu, ele está enveredando por um território sem fronteiras; nunca sabe direito até onde está indo atrás da própria imaginação, ou em que ponto começou a seguir a imaginação do escritor.

(BOJUNGA, 2002a, p. 10)

As concepções mais atuais de leitura abrangem idéias que dizem respeito não à leitura de decodificação de signos, automática ou instrumental, que não leva à reflexão e não provoca mudanças, mas à leitura concebida como interação. Estudiosos discutem a postura social da leitura e a liberdade expressiva do leitor e do caráter emancipatório da obra literária, defendendo um modelo de ensino que valoriza o aluno e as suas possíveis descobertas no interior do texto. Assim, o estudo da leitura focaliza o leitor e revela-se vinculado à história e à educação.

Com isso, o que é a leitura? Leitura significa o ato ou o efeito de ler e, por sua vez, *ler* vem do verbo latino *legere*. Em tempos remotos, ler significou colher, juntar alimentos da agricultura e, por analogia, colher, juntar conhecimentos e armazená-los na memória,

baseando-se no nosso sentido de ler. Ler, portanto, quer dizer adquirir nutrientes para a vida pessoal e para a história de uma sociedade.

Sabemos que a leitura exerce um papel fundamental na formação do indivíduo. Geralmente, ao tratar de leitura, pensa-se na leitura do texto escrito e, em seguida, amplia-se a sua abordagem para a leitura do mundo e de nós mesmos. Dessa maneira, lemos o papel, os gestos e as imagens que nos rodeiam e também o que faz parte do nosso cotidiano, como a nossa condição de vida, as alegrias e as tristezas, a realidade e os sonhos, a força e as fraquezas. A leitura, enfim, é a do texto literário que gera o prazer de pensar e confrontar idéias diversas; a leitura como conscientização do leitor que se configura como um autor do seu pensamento.

Paulo Freire (2003)²³, ao expor seu trabalho “A importância do ato de ler”, apresentado em 1981, na abertura do Congresso Brasileiro de Leitura, realizado em Campinas, iniciou um debate sobre a questão da leitura no Brasil, que posteriormente se tornou uma constante. Freire (2003) afirma que aprender a ler, assim como aprender a escrever, é aprender a ler o mundo. Esclarece, também, que antes de ser alfabetizado, o indivíduo tem capacidade de ler o que está a sua volta, por isso, pode entrelaçar coisas e objetos do mundo às suas primeiras leituras. A leitura da palavra implica na relação dinâmica que interliga a linguagem à realidade, envolvendo a leitura da cultura e da prática do trabalho. A importância do ato de ler, assim, sugere percepção crítica, interpretação e reescrita do lido, ou seja, uma visão crítica da realidade. Se, para Paulo Freire (2003, p. 20), “[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”, entendemos que a leitura deve estar relacionada com a forma de ser e com o que se pode fazer.

Transportando esse pensamento para o ensino da literatura, pensamos que a leitura da palavra realizada pelos professores não deve significar uma ruptura com a leitura de mundo do aluno, isto é, a leitura do texto artístico realizada em sala de aula não deve desmerecer a voz da criança, nem mesmo estar desvinculada dos seus interesses e necessidades, mas possibilitar a construção e a mobilização do seu conhecimento.

Contribuindo para essa reflexão, Regina Zilberman (1991a, p. 21) declara que é preciso levar o livro para a sala de aula e possibilitar o contato do aluno com a obra de ficção, pois “[...] é deste intercâmbio, respeitando-se o convívio individualizado que se estabelece entre texto e leitor, que emerge a possibilidade de um conhecimento do real, implicando os

²³ A primeira edição é de 1982.

limites [...] a que o ensino se submete”. A pesquisadora também defende que o ato de ler caracteriza toda a relação entre o homem e o mundo que o cerca e, por isso, é a via de acesso do indivíduo ao universo do conhecimento. Sua realidade parece caótica e desordenada, mas a tentativa de organizá-la é, segundo a pesquisadora, uma forma de leitura. Assim, se existe um vínculo entre a leitura e o mundo, existe também entre aquela e a linguagem, código pelo qual o homem expressa suas idéias e pensamentos, que não pode ser compreendida desatada do ato da leitura.

Dentre as possibilidades de expressão, Zilberman (1991a) explicita que a língua é o modo mais completo de relacionar-se com o real. Por isso, a leitura sempre está relacionada com a linguagem, principalmente no texto escrito. Assim, se ler possibilita uma relação privilegiada com a realidade, já que engloba o convívio com a linguagem e desencadeia a interpretação do texto, o modelo para leitura é o da obra de ficção. Sua estrutura, pois, é marcada pelos vazios que chamam o leitor para preenchê-los, dando vida ao mundo formado pelo autor. Cada leitor poderá não apenas decifrar o código, mas preencherá o texto de uma maneira singular, de acordo com sua vivência, experiência e imaginação, pois “[...] sendo uma imagem simbólica do mundo que se deseja conhecer, ela nunca se dá de maneira completa e fechada” (ZILBERMAN, 1991a, p. 19).

Ler não é simplesmente decifrar o código escrito, mas é ser capaz de atribuir ao texto vários significados (LAJOLO, 1991; 1993). Ler é, ainda, relacionar textos, entregando-se à leitura, como atitude de concordância, ou rebelando-se contra ela, como uma contestação, visto que “Ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive [...], lê-se para entender o mundo, para viver melhor” (LAJOLO, 1993, p. 7). Assim, os diferentes imaginários e as diversas sensibilidades são confiados ao leitor que, ao longo da vida, vai entrelaçando significados de suas leituras, uma vez que “Cada leitor tem a história de suas leituras, cada texto, a história das suas” (LAJOLO, 1993, p. 106).

A leitura é entendida por Lajolo (1993) como um espaço de liberdade em que ocorre o respeito e o prazer, o apreço ou a aversão do leitor ao livro. Por isso, o significado de um texto pode afastar alguns ou atrair outros. Possibilita, ainda, o surgimento de leituras divergentes, principalmente, se o leitor for maduro, aquele que “em contato com o texto novo, faz convergir para o significado deste o significado de todos os textos que leu” (LAJOLO, 1993, p. 106-7).

Maria Helena Martins, em *O que é leitura* (2002)²⁴, também inicia sua explanação explicando, assim como Paulo Freire (2003), que ler é compreender o que está ao nosso redor. Para a autora, aprende-se a ler vivendo: “[...] aprender a ler significa também aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios [...]” (MARTINS, 2002, p. 34). É por isso que a cada leitura amplia-se o conhecimento e, a cada releitura, realizamos uma nova significação, proporcionando, assim, diferentes entendimentos.

Nesse sentido, a função do educador é criar condições para o leitor realizar suas próprias leituras e sua própria aprendizagem, de acordo com seus interesses e inquietações que a realidade lhe apresenta. Martins (2002) salienta que criar condições para o ato de ler é dialogar com o leitor sobre a sua leitura, sobre o sentido que ele atribui ao objeto observado.

Refletindo acerca da relação entre o ato de ler e a escola, Martins (2002) apresenta duas concepções de leitura vigentes: “como decodificação mecânica de signos lingüísticos, por meio de aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo-resposta” e “como processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, tanto quanto culturais, econômicos e políticos” (MARTINS, 2002, p. 31), chegando à conclusão de que é preciso pensar a questão dialeticamente.

Desse modo, o leitor assume um papel atuante e não mais de decodificador, realizando uma leitura que vai além do texto e que começa antes do contato com ele. Martins (2002) pontua a leitura como uma experiência individual, cujos limites não estão demarcados. Além disso, explica que dar sentido a um texto implica levar em conta a situação deste com o leitor. Por isso, aborda três níveis de leitura: *sensorial*, *emocional* e *racional*, que se cruzam no momento de ler e são evidenciados pela história de leitura de cada leitor.

A *leitura sensorial* relaciona-se com as primeiras escolhas e revelações, sendo capaz de estimular o prazer ou a rejeição aos sentidos. A leitura sensorial, então, mostra ao leitor o que ele aprecia ou não, apenas porque impressiona os sentidos.

Já a *leitura emocional* lida com sentimentos, implica em subjetivismo e não objetivismo. A leitura nesse nível presta-se a extravasar emoções, satisfazer curiosidades e alimentar fantasias, além de auxiliar na elaboração de sentimentos difíceis de compreender e de conviver. As reações frente a um texto são diversas porque dependem da situação em que o leitor se encontra no momento da leitura. Martins (2002, p. 51) explica, desse modo, que na leitura emocional “[...] emerge a empatia, tendência de sentir o que se sentiria caso

²⁴ A primeira edição é de 1982.

estivéssemos na situação e circunstâncias experimentadas por outro [...]”, processo de participação efetiva numa realidade alheia que implica predisposição para aceitar o que vem do mundo exterior.

O último nível de leitura explicitado por Martins (2002) é o *racional*. A autora explica que o importante é considerar o caráter reflexivo e dialético desse nível de leitura, visto que, durante o ato de ler, o leitor sai de si e volta-se à sua experiência pessoal e a uma visão da própria história do texto, comprovando que a leitura racional é atualizada e referenciada constantemente. Essa leitura acrescenta à sensorial e à emocional o fato de estabelecer uma relação entre o leitor e o conhecimento, possibilitando-lhe, no ato de ler, a reordenação do mundo objetivo e a atribuição de significado ao texto. A leitura racional é importante porque alarga o horizonte de expectativas do leitor e amplia as possibilidades de leitura do texto e da própria realidade.

Também é exposta por Maria Helena Martins (2002) a concepção de texto como acontecimento, isto é, como algo que acontece com o leitor. Convergindo com os propósitos do efeito estético, a autora declara que o importante não é perguntar “sobre o que um certo texto trata, *em que* ele consiste, mas sim o que ele *faz*, o que *provoca* em nós” [grifos da autora] (MARTINS, 2002, p. 53).

Chartier (1999, p. 77), por sua vez, assegura que a leitura “[...] é sempre apropriação, invenção, produção de significados.” Segundo o estudioso, há muitas maneiras de ler: podemos ler gestos, diversos tipos de textos, bem como realizar diferenciados modos e posições de leitura – ler deitado, em pé, entre outros. Assim, o texto não tem o sentido que o autor lhe atribuiu, mas o sentido gerado pela liberdade do leitor admitido supostamente pela leitura.

Para Jouve (2002), a leitura é uma atividade complexa e plural, que desenvolve muitas direções. O autor fundamenta-se em Gilles Thérien, que tem a leitura como um processo de cinco dimensões. O primeiro deles é o neurofisiológico, no qual a leitura é um ato concreto, com operações de percepção, identificação e memorização dos signos. Nessa instância, a leitura não é possível sem as diferentes funções do cérebro e o aparelho visual. O olho apreende os signos por “pacotes”, cujo movimento é não linear, mas brusco, descontínuo, conhecido como sacádico. Considerada em seu aspecto físico, a leitura apresenta-se como uma atividade de antecipação, de estruturação e de interpretação.

Após o processo de perceber e decifrar os signos, o leitor tenta entender de que o texto trata. Nesse processo cognitivo, o leitor pode concentrar-se no encadeamento dos fatos

durante a leitura de romances policiais ou de aventura, por exemplo, mas também, pode centrar-se na interpretação se o texto for mais complexo. Jouve esclarece que, para ambos os casos, a leitura exige competência, demanda também um saber mínimo que o leitor deve ter se quiser progredir na leitura.

O processo afetivo é aquele em que o texto faz o leitor recorrer às suas capacidades reflexivas e à sua afetividade. As emoções estão na base da identificação do leitor com o texto porque provoca admiração, piedade, riso ou simpatia. Assim, o leitor prende-se a determinada personagem pelo que lhe acontece e pela visão de vida e de arte que se reflete nela, por serem, enfim, simpáticas ou antipáticas. Para o pesquisador, há uma estreita ligação entre a identificação e a emoção, por isso, “querer expulsar a identificação – e conseqüentemente o emocional - da experiência estética parece algo condenado ao fracasso” (JOUVE, 2002, p. 20).

Sabemos que, em qualquer tipo de texto, o leitor é sempre interpelado. Jouve explica que a intenção de convencer em um texto está sempre presente, por isso, a leitura tem a dimensão de um processo argumentativo. Um texto, portanto, pode ter um único ponto de vista e levar o leitor a pensar de determinada maneira, mas trata-se de assumir ou não para si próprio a argumentação exposta.

Já a leitura como um processo simbólico é age nos modelos do imaginário coletivo, dando-nos a idéia do modo como a leitura pode transformar o pensamento do homem ao longo dos anos. Por fim, Jouve pontua que o sentido que o leitor tira das leituras se instalará em seu contexto cultural, uma vez que toda leitura vai interagir com a cultura e o sistema dominante de um meio ou de uma época.

Vale lembrar que cada leitura demanda um ritmo. Em certos casos, se a leitura encontra-se muito lenta, o leitor salta algumas partes e vai em busca do que lhe interessa. Do mesmo modo, Pennac, em *Como um romance* (1998)²⁵, apresenta a leitura como uma “companhia que não ocupa o lugar de qualquer outra” (PENNAC, 1998, p. 167) e explica que foi preciso pular grandes descrições e extensas explicações contidas nos romances densos que lia quando era jovem. No processo da leitura, o leitor pode correr, parar, saltar, enfim, agir como quiser, pois sua atitude diz respeito somente ao texto e a ele mesmo. Caracterizada como um ato solitário, a leitura flui e o prazer dos relatos é marcado pelo ritmo “do que se lê e do que não se lê” (BARTHES, 1996, p. 18).

²⁵ A primeira edição brasileira é de 1993.

Assim sendo, perguntamos: o que determinado texto é para cada leitor? Por que desperta seu interesse? Por que o leitor fica encantado ao efetuar a leitura? Qual é a razão de seu estranhamento? Torna-se pertinente realizar esses questionamentos porque o texto literário tem um caráter plurissignificativo, o que possibilita ao leitor realizar várias leituras. Se lemos um texto partindo do princípio do prazer, não podemos julgá-lo como sendo bom ou ruim, daí a importância de lermos um texto pensando no que ele significa para nós enquanto leitores de uma determinada época. Pois, de acordo com Jauss (1994, p. 25)

A obra literária não é um objeto que exista por si só, oferecendo a cada observador em cada época um mesmo aspecto. Não se trata de um monumento a revelar monologicamente seu Ser atemporal. Ela é, ante, como partitura voltada para a ressonância sempre renovada da leitura, libertando o texto da matéria das palavras e conferindo-lhe existência atual [...]

Eagleton (2001) apresenta uma descrição da moderna teoria literária a fim de tornar possível a familiarização da linguagem literária ao homem. Assim, explica que o leitor, em seu contexto, é quem decide se uma obra é literária ou não. Para o autor, não existe um modelo de texto literário, mas um modo próprio de narrar, de tratar os temas, até mesmo os mais comuns do homem. O que importa, então, é a maneira como o leitor vê a obra e como ela age em cada sujeito que tem sua vivência e seu conhecimento de mundo particulares. Com esse pensamento, a obra não envelhece, pois está sendo atualizada a cada leitura.

Do mesmo modo, Compagnon (2001) revela que o leitor é aquele que identifica uma capacidade de adquirir conhecimento e experiência com a literatura, visto que “a subjetividade moderna desenvolveu-se com a ajuda da experiência literária, e o leitor é o modelo de homem livre” (Compagnon, 2001, p. 36). Para o escritor, o leitor integra-se ao que está lendo e não é o mesmo que iniciou a leitura, pois atingiu a essência da obra literária e modificou-se.

Chartier (1999) também salienta a relevância do momento histórico em que se encontra o leitor no ato da leitura. “Cada leitor, para cada uma de suas leituras, em cada circunstância, é singular” (CHARTIER, 1999, p. 91). Essa singularidade é própria de cada leitor que perpassa pela sua semelhança a uma comunidade. Por isso, os leitores devem desvencilhar-se da tradição com o passar do tempo, lendo textos que lhe permitam gerar pensamentos novos e ter habilidade com leituras inéditas e formas imprevisíveis.

Umberto Eco (2002) afirma que o leitor está presente na história e que sua existência é fundamental, tanto no processo de contar uma história, quanto no de contar a própria história. Explica que a narrativa de ficção é rápida, de certa forma, porque não consegue dizer tudo

sobre o mundo, no entanto, faz alusão a ele e solicita a interferência do leitor para preencher as lacunas, pois assegura Eco (2002), que seria um problema um texto dizer tudo o que leitor devesse compreender.

Por isso, nenhuma leitura pode ser final. As leituras alimentam-se reciprocamente, exigindo do leitor informações sobre a criação do texto, o autor, o contexto histórico, o vocabulário específico. E, conforme Manguel (2002)²⁶, um texto pode ser lido somente por ser inacabado, porque deixa espaço para o trabalho do leitor, uma vez que “qualquer leitor pode descobrir *algum* sentido em qualquer texto” [grifo do autor] (MANGUEL, 2002, p. 107).

De acordo com Zilberman (2001), o leitor é um sujeito histórico que sofre transformações em virtude das mudanças sociais, por isso, reflete o conhecimento do mundo. Ele é estimulado a participar do processo de entendimento da obra, sendo capaz de organizar imagens e acontecimentos que desencadeiam na constituição do significado desta e, por causa do leitor, a obra passa a ser objeto estético. A pesquisadora dialoga, ainda, com as palavras de Iser (1999b), afirmando que se ler é ter acesso ao pensamento do outro, ler, então, é o mesmo que ingressar em outros modos de ser e de refletir.

Tendo em vista a importância concedida ao leitor nos estudos da leitura e do ensino da literatura, sendo o elo principal no processo literário, pensamos na teoria recepcional proposta por Jauss, em Constança, 1967, como um modo de conhecer a literatura, instância tão significativa na formação do leitor. Logo, o leitor é um sujeito histórico, que se define pelo contexto social a que pertence e pelas suas competências particulares de leitura. É um sujeito histórico, também, por revelar o pensamento do homem ao longo dos anos e por atualizar as obras literárias a cada leitura, apreciando-as ou rejeitando-as. Levar em conta o leitor é considerar que a criação poética possibilita a transmissão de um saber e pode causar uma transformação pela representação da realidade de um modo original. A leitura, assim, implica a interpretação do texto e do mundo escondido atrás dele.

A leitura da literatura mobiliza os sentidos, os afetos, a percepção e a razão do leitor, que é chamado para responder as impressões deixadas pelo discurso. O compromisso da literatura é tirar o leitor do seu lugar habitual e deslocá-lo para um outro contexto, para ver novas coisas, para pensar de outra forma, para conhecer um sujeito particular, para chegar a lugares nunca imaginados. A leitura da literatura deve abrir caminhos para outras aventuras e compromissos, levando-nos a ter acesso a uma linguagem sedutora, repleta de assonâncias, e a ficar íntimos de imagens excepcionais e de enredos imprevisíveis.

²⁶ A primeira edição canadense é de 1996 e a brasileira é de 1997.

1.4 ESTÉTICA DA RECEPÇÃO E TEORIA DO EFEITO

[...] a minha trama com quem escreve livro é tão forte, que sou eu também que vou preenchendo todos os espaços em branco – as chamadas entrelinhas.

(BOJUNGA, 2001a, p. 21)

Estudantes da Universidade de Moscou fundaram, entre 1914 e 1915, o Círculo Lingüístico de Moscou, que se propunha a desenvolver estudos de poética e de lingüística, abordando problemas da arte e da literatura. Essa corrente evidenciava-se por recusar interpretações que extrapolam o texto, sendo o princípio da organização da obra um produto estético. Neste sentido, seu objeto de estudo era a literariedade, ou seja, o modo de organização da obra, ou ainda, o que faz uma determinada obra ser literária.

Na opinião de Tadié (1992), o formalismo russo provavelmente foi a escola literária mais inovadora do século XX. A corrente nasceu das atividades do grupo OPOIAZ (Associação Para o Estudo da Linguagem Poética), fundado em 1917, que tinha a língua como um fenômeno social. Assim, era atribuída grande importância ao estudo histórico da linguagem e de sua expressão literária.

Para Eikhenbaum (1971), o método formal é uma tentativa de criar uma ciência autônoma e concreta, ressaltando não o problema do método nos estudos literários, mas o da literatura enquanto objeto de estudo. Os formalistas queriam combater velhas tradições, livrando a arte poética das tendências filosóficas e religiosas que preponderavam entre os simbolistas.

Toledo (1971) afirma que os formalistas se esforçaram na elaboração de uma teoria e na sistematização de obras literárias, partindo de uma perspectiva artística, independentemente dos temas ou dos motivos psicológicos ou sociais. Tratava-se também de eliminar o contraste entre conteúdo e forma, inclinando-se para uma concepção na qual todos os elementos da obra são fatores artísticos. Com isso, entendemos que os meios não artísticos foram considerados inúteis pelos formalistas, por não terem condições de possibilitar ao indivíduo o conhecimento da realidade.

A oposição entre a linguagem literária e a prática, isto é, entre a elaboração artística da linguagem e o uso corrente da língua, também é ressaltada por Chiklovski (1971). Para o autor, arte é pensar através de imagens dispostas no material verbal. Por esse motivo, a imagem não deve ser entendida como um meio de facilitar a nossa compreensão de seu sentido, mas como um veículo capaz de “criar uma percepção particular do objeto, criar uma

visão e não o seu reconhecimento” (CHIKLOVSKI, 1971, p. 50). É preciso estudar os traços específicos da obra literária, uma vez que o texto modifica a percepção do leitor.

Corrente da crítica literária do século XX, o Formalismo Russo caracterizou-se por identificar as especificidades estéticas dos textos literários. E, em relação ao sujeito receptor dos textos, é possível afirmar que o uso rebuscado da linguagem literária, em detrimento da utilização da expressividade oral, acarretou o seu distanciamento.

A Nova Crítica Americana, movimento que surge nos fins da década de 1930 e perdura até a década de 1950, fixou-se em 1941 com a publicação da obra *The New Criticism*, de John Crowe Ransom. O texto literário era considerado um objeto em si mesmo e, por isso, girava “esplendidamente em sua própria existência autônoma” (EAGLETON, 2001, p. 64). Essa postura de valorização exclusiva do objeto estético acabava por desvincular suas relações com o autor e o leitor, acreditando que “o poema dizia o que queria dizer, a despeito das intenções do poeta ou dos sentimentos subjetivos que o leitor experimentasse com ele” (EAGLETON, 2001, p. 65). A leitura do texto também se mantinha afastada de contextos históricos e sociais, tornando-se relevante somente a organização verbal interna da obra. E, enquanto isso, a estrutura rígida do objeto literário excluía cada vez mais a participação do leitor, reduzindo-o a um simples expectador.

Já o Estruturalismo caracteriza-se por exceder os fundamentos de uma crítica literária, circunscrevendo-se como uma posição científica passível de ser aplicada a diversas áreas do conhecimento humano. Os ideais teóricos do lingüista estrutural Ferdinand de Saussure (1857-1913) passam a ser divulgados a partir de 1916, com a primeira publicação da edição francesa do seu *Curso de Lingüística Geral* (2002)²⁷. Nesses estudos, a língua era vista como um instrumento de comunicação. Como princípios fundamentais da Lingüística, Saussure estabelece o caráter arbitrário do signo, a concepção de língua como um sistema, a distinção dicotômica entre as leis sincrônica e diacrônica, bem como a diferenciação entre “langue” (língua) e “parole” (fala).

Roman Jakobson compartilhou idéias renovadoras importantes tanto para o campo da Lingüística como para o da Teoria da Literatura. Apesar de ser um estudioso da vertente estruturalista, Jakobson reportou-se às funções da linguagem que estão estreitamente relacionadas às intenções e ao contexto da comunicação.

No livro *Lingüística e Comunicação* (1969), Jakobson afirma que “[...] a linguagem é de fato o próprio fundamento da cultura” (JAKOBSON, 1969, p. 18), sendo parte integrante

²⁷ A primeira edição francesa é de 1916.

da vida social interligando-se à cultura. Segundo Jakobson, existem seis fatores no processo de comunicação: locutor, alocutário, contato, mensagem, contexto e código. Cada elemento, por sua vez, dá origem a uma função da linguagem. O autor explica que há uma “hierarquia de funções” (JAKOBSON, 1969, p. 19) e, quando a ênfase recai sobre a mensagem, constitui-se o que Jakobson considera como função poética.

Dessa forma, tem origem, em 1960, o estruturalismo literário, cujo propósito era aplicar à literatura métodos da lingüística estrutural fundada por Saussure. Os preceitos estruturalistas, como o próprio nome denuncia, interessam-se pela estrutura interna da obra e, do mesmo modo que as concepções formalistas, separam o conteúdo da história, preocupando-se somente com a forma. Eagleton (2001, p. 154) esclarece:

No momento mesmo em que o estruturalismo afastava o objeto real, afastava também o sujeito humano [...] A obra não se refere a um objeto, nem é expressão de um sujeito individual; ambos são eliminados, e o que resta, pendendo no ar entre eles, é um sistema de regras.

Por sua vez, esse sistema de regras é autônomo, desconectando a obra de qualquer intenção individual. O sujeito, portanto, é tratado com indiferença pelo estruturalismo e, conseqüentemente, é eliminado. Reflete o que a organização estrutural interna da obra lhe revela e tem todo o conhecimento para decifrá-la, desde que aplique regras e não permita que suas experiências sociais e culturais influenciem a leitura. Assim, o texto literário era considerado uma construção verbal, e não a representação de uma realidade comum aos leitores.

É a partir da década de 1960, no entanto, com a ressonância da Estética da Recepção de Hans Robert Jauss – fruto do encontro dessas linhas teóricas anteriores – e da Teoria do Efeito de Wolfgang Iser, que o estatuto da literatura assume uma nova posição, que se volta à leitura e ao leitor.

Hans Robert Jauss apresentou, em 1967, sua conferência *A história da literatura como provocação à teoria literária* (1994), na Universidade de Constança, na Alemanha. Suas palavras foram consideradas uma manifestação da estética da recepção e, por isso, uma verdadeira provocação àqueles que privilegiavam métodos de ensino tradicionais da história da literatura. Jauss propôs um procedimento que integrou a teoria e a história da literatura.

Para Jauss, a obra literária é condicionada pela relação entre literatura e leitor, tanto do ponto de vista artístico quanto histórico. Assim, essa relação dialógica tem implicações estéticas e históricas. Em relação à primeira, a recepção da obra pelo leitor contém um

juízo, uma avaliação do valor estético em comparação com outras obras lidas anteriormente; já a segunda implicação trata da recepção dos leitores, que pode ter continuidade de uma geração à outra, tornando notável sua qualidade estética. Jauss considera uma boa leitura aquela que proporciona algo ao leitor, pois a “experiência da leitura logra libertá-lo das opressões dos dilemas de sua práxis de vida, na medida em que o obriga a uma nova percepção das coisas” (JAUSS, 1994, p. 52). O autor apresenta-nos sete teses com o objetivo de fundamentar e reescrever a história da literatura.

A primeira diz respeito à história da literatura como processo de recepção e produção estética, que se realiza na atualização dos textos literários por parte do leitor. A leitura de uma obra que desperta a lembrança do já lido, refere-se à segunda tese de Jauss (1994). Sob esse aspecto, Jauss afirma que as obras evocam um horizonte de expectativas dos seus leitores, para depois destruí-lo lentamente. Já a terceira tese trata da reconstrução desse horizonte de expectativas. Assim, é possível determinar o caráter artístico de uma obra a partir do efeito por ela produzido no público. Na quarta tese é observada a relação entre o texto e a época em que foi escrito e a história da sua recepção. Com isso, a quinta possibilita inserir a obra em sua série literária, ou seja, inclui a obra em uma história de recepções. Assim, o caráter artístico de uma obra não é imediatamente perceptível, pois um longo tempo de recepção torna-se necessário para se revelar o que se pensou ser inesperado e perceptível. Jauss explica que a sexta premissa revela um amplo sistema de relações na literatura de um determinado momento histórico, pois a literatura que surge para o público se decompõe sobre o que era comum em seu gênero. O leitor, desse modo, percebe as obras da atualidade e as relaciona com outras, fazendo da diversidade uma “unidade de um horizonte comum e significativo de expectativas” (JAUSS, 1994, p. 48). A última tese abordada fala da importância da função social da literatura. Para Jauss, a função social se manifesta quando a experiência literária faz parte do seu horizonte de expectativas; quando, portanto, a literatura contribuir para estabelecer a relação entre outras formas de comportamento social. Assim, o momento da “frustração de expectativas” (JAUSS, 1994, p. 52) é o mais importante, tanto para as bases de uma nova ciência, quanto para a ampliação de experiências de vida.

Essa condição de ruptura dada pela arte por meio das possibilidades de inovação de horizontes e a verificação da experiência estética entre obra e leitor é essencial para que se estabeleça o exercício da função comunicativa da produção artística. Assim, o que significa a experiência estética?

A experiência estética não se inicia pela compreensão e interpretação do significado de uma obra; menos ainda, pela reconstrução da intenção de seu autor. A experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com seu efeito estético, isto é, na compreensão fruidora e na fruição compreensiva. (JAUSS, 2002, p. 69)²⁸

Há três funções básicas que se fundamentam na experiência estética, segundo Jauss (2002): *poesis*, *aisthesis* e *katharsis*. A *poiesis* diz respeito à técnica narrativa, pois quanto mais o artista inova, mais espera do público. Trata também da relação do leitor sentir-se co-autor do texto e da sua atitude de preencher as lacunas deixadas pela produção literária. Assim, quanto mais inovadora a obra, mais o autor espera do seu leitor. Já a *aisthesis* refere-se à visão de mundo, ou seja, à experiência da arte, que afirma a autonomia da ação humana através da história das relações sucessivas de domínio. É essa a função que promove a renovação da percepção de mundo por meio da obra de arte, que amplia fronteiras e rompe com modelos estabelecidos. E a *katharsis* é a comunicação. No processo de identificação com a obra, o receptor reflete a partir dos modos de comportamento social e sente-se motivado para também agir. A obra provoca reações e lança sugestões, levando o leitor a projetar-se para a liberdade estética, produzida pela autonomia e capacidade de julgamento do receptor.

Daí resultam dois modos de recepção: perceber o processo em que o efeito e o significado do texto se concretizam para o leitor e reconstruir o processo histórico pelo qual o texto foi sempre recebido, isto é, comparar o efeito atual com o desenvolvimento histórico de sua experiência. Para a análise da experiência do leitor de um determinado tempo histórico é necessário estabelecer a comunicação entre os dois lados da relação entre texto e leitor (JAUSS, 2002, p. 73):

entre o *efeito*, como o momento condicionado pelo texto, e a *recepção*, como o momento condicionado pelo destinatário, para a concretização do sentido como duplo horizonte – o interno ao literário, implicado pela obra, e o mundivivencial, trazido pelo leitor de uma determinada sociedade.

Wolfgang Iser, em seu livro *O ato da leitura*, afirma que a obra literária só se concretiza com o leitor, pois funciona com vários sentidos, acrescentando aos estudos de Jauss (1994) a teoria do efeito estético. “O sentido do texto é apenas imaginável, pois ele não é dado explicitamente; em consequência, apenas na consciência imaginativa do receptor se realizará” (ISER, 1996, p. 75). Assim, o leitor assumirá um ponto de vista proporcionado pelo texto para preencher seus vazios. Iser refere-se ao leitor implícito, que não tem existência real,

²⁸ A primeira edição é de 1979.

mas que se funda na estrutura do texto (ISER, 1996, p. 73). Esse leitor enfatiza os efeitos do texto e proporciona a atualização histórica e individual da obra, de acordo com as suas vivências e compreensões introduzidas na leitura (ISER, 1996, p. 78).

Iser lembra que, no momento da leitura, o leitor abandona sua individualidade para se ocupar de um horizonte de experiências que ainda não conhecia, “Daí a impressão de viver uma transformação durante a leitura” (ISER, 1999b, p. 90). “A constituição do sentido que acontece na leitura, portanto, *não só significa que criamos o horizonte* [grifo do autor] de sentido, tal como implicado pelos aspectos do texto” (ISER, 1999b, p. 92), mas o que as vivências do leitor somadas às lacunas do texto literário podem suscitar. “Neste sentido, a literatura oferece a oportunidade de formularmo-nos a nós mesmos, formulando o não-dito” (ISER, 1999b, p. 93). O estudioso declara que, no momento da leitura, pensamos os pensamentos do outro, pensamentos esses, que representam, inicialmente, uma experiência estranha. No ato da leitura, assim, estamos envolvidos e cativados pelo que produzimos enquanto leitores, criando a impressão de estarmos vivendo uma outra vida durante a leitura.

Zilberman, em sua obra *Estética da Recepção e História da Literatura* (1989), explica que a estética da recepção gerou novos preceitos, sendo responsável pela manifestação da idéia de que os sistemas não explicam tudo e que as inovações podem surgir a qualquer momento, “exigindo que se esteja não só atento para a novidade, mas que mantenham os sentidos em forma para perceber, compreender e interpretar da melhor maneira possível sua ocorrência” (ZILBERMAN, 1989, p. 12). Além do mais, a estética da recepção apresenta organização interna e lógica em suas concepções, pois possibilita a relação entre a literatura e a vida real.

Para Compagnon (2001), a recepção é uma análise mais restrita da leitura, como uma reação individual ou coletiva do texto literário. Ao falar em recepção, conforme o pesquisador, pensa-se na destinação de uma obra pela sua influência sobre as posteriores.

Assim, a Estética da Recepção contribui para o alargamento das teorias da literatura. A recepção é uma realização concreta dos processos de produção e de leitura, pertinentes à estrutura da obra. Nesse procedimento de comunicação literária, o leitor, aspecto pouco valorizado pelas teorias anteriores, pode agir e criar, tem autonomia e espaço para expor suas impressões. Estabelecendo relações entre a literatura e a vida, a Estética da Recepção contribuiu para a historicidade da literatura, por relacioná-la à história e por associá-la à experiência estética.

1.5 SOCIOLOGIA DA LEITURA: OS MEDIADORES

Estudos que se voltam para o leitor como elemento ativo no processo de comunicação literária devem-se à ampliação dos limites da teoria da literatura, que ultrapassam o texto e o seu autor. Assim como a Estética da Recepção, a Sociologia da Leitura pode mostrar comportamentos do leitor, tanto em sua atuação social fora da escola quanto em sua atividade individual frente aos textos lidos.

A Sociologia da Leitura estuda o público como um agente do processo literário, “Já que as mudanças de gosto e preferências interferem não apenas na circulação, e portanto na fama dos textos, mas também em sua produção” (ZILBERMAN, 1989, p. 17). Com a Sociologia da Leitura são pesquisadas as preferências do público, levando-se em consideração o lugar que este público específico ocupa na sociedade, o sexo, a idade e suas aspirações culturais, relevando também as instituições e seus segmentos mediadores que interferem na formação do gosto. Além disso, são discutidos tópicos relacionados à política de popularização do livro e da leitura, à influência do mercado na produção e difusão da obra, à duração do prestígio do autor e o tempo de permanência da obra no consumo entre os leitores.

Escarpit (1974) interessa-se pela produção, circulação e pelo consumo das obras. São considerados aspectos como: os fatores que influenciam na atividade do escritor, sendo este um cidadão que vive em uma certa época e em determinado contexto social; o processo de circulação e popularização do livro; os diversos tipos de público e a história do efeito de recepções positivas ou negativas da vida do leitor.

Segundo Escarpit, esses três elementos – produção, distribuição e consumo – encerram-se em uma organização mercantil, na qual participam o editor, responsável por fabricar o livro, o mercado, que vende um livro do mesmo modo que se vende outro produto quando satisfaz uma necessidade social ponderável e o consumo literário, subordinado ao nível intelectual e ao de escolaridade do receptor.

Enquanto um processo, a literatura caracteriza-se como projeto, meio e atitude, enlaçando os três termos por meio da linguagem. Para o autor (1974), o projeto é a obra bruta, como concebe, quer e realiza o escritor; o meio é o livro ou pelo menos o documento escrito, por exemplo, o códex, o papiro; por último, a literatura assinala-se como a atitude do leitor, que reproduz o ato de escrever. A sua atitude desenvolve-se principalmente em dois planos: o do pensamento e o da imaginação, que revelam a liberdade que o livro transforma em uma experiência particular. Por isso, há várias leituras possíveis de uma mesma obra por leitores diferentes ou, até mesmo, por um mesmo leitor em momentos diferentes.

Hauser (1977) salienta a função dos mediadores como elementos importantes para o futuro das obras literárias na sociedade. Para o autor, não existe produção artística comunicativa sem mediação esteticamente constitutiva, pois a obra perde a sua historicidade. Já que a essência do veículo entre a obra de arte e sua recepção quer dizer “mediação” (HAUSER, 1977, p. 558), a obra necessita de uma recepção pelo público para que esteja terminada, o que resulta em uma relação intrínseca entre o sujeito receptor (leitor) e o objeto da experiência (livro).

A mediação significa uma intercessão que possibilita a relação entre dois elementos diferentes, mas não opostos. Necessária para compreender o processo de produção e de recepção da obra, a mediação lhe dá um sentido que o público pode compreender e elimina a estranheza inserida em sua novidade, suprime sua impressão desconcertante e a configura de acordo com o habitual e o familiar. São muitas as instâncias que participam das mediações que constituem a mobilidade da arte, determinam a mudança de gosto, revelam a evolução da história e que tornam as obras acessíveis pela primeira vez, como o teatro, os museus, a biblioteca e o comércio.

O teatro constitui uma das formas sociais de arte mais antigas e mais singulares. Espetáculo de arte corporal, o teatro emana encantamento pelo efeito de reações cênicas provocadas nos atores. É capaz de evidenciar o papel que desempenha a mediação da vivência artística por ser o veículo de entrosamento entre a obra e a recepção, o elenco e a platéia, e até mesmo entre as distintas camadas sociais desse último grupo. A essência do teatro é que autor e público estão mutuamente unidos em corpo e alma, o que não ocorre em um filme, por exemplo, pois não há reciprocidade de relações. O espetáculo é um ato mágico que transforma o artista em uma pessoa fictícia, levando o público a abandonar-se nesse mundo, esquecendo suas dúvidas quanto à veracidade dos fatos e da transformação.

O papel dos museus pode ser efêmero e indiferente ou duradouro e importante, de acordo com a seleção de obras. Para que a exposição tenha significado e seja mediadora entre a arte e o público, é interessante que sejam expostas obras qualitativamente valiosas ou historicamente importantes. Outro fator é a coleção de monumentos de arte adequados para comunicar uma imagem mais ou menos completa das tendências estilísticas de um lugar em determinada época.

Para Hauser (1977), a biblioteca é a instituição mais parecida com o museu dentre as mediações de produção e recepção. A diferença entre biblioteca pública e privada é mais decisiva que a existente entre uma coleção de arte privada e outra pública, pois o colecionador é mediador e sua coleção é fruto da comunicação já realizada entre obra de arte e gosto

artístico. Por outro lado, a coleção não esconde nenhum princípio de seleção individual. A partir do desenvolvimento das revistas, das editoras e do comércio de livros, as bibliotecas se converteram em oficinas de mudança de estado de espírito, como clubes e cafés, mas onde impera, ainda, a palavra impressa.

O comércio artístico desempenha um duplo papel na sua função de mediação. Ao mesmo tempo em que cria clientes cada vez mais comprometidos com produtos que circulam intensamente no mercado, também se introduz como elemento distanciador entre os sujeitos produtores e os sujeitos receptores, favorecendo a criação de artigos de comércio. A raridade também beneficia o mercado. É um artigo da moda que favorece o produto do artista ou de um movimento determinado. Além disso, a demanda também pode condicionar os critérios de gosto. Pode-se dizer, portanto, que quanto maior o contato do indivíduo com essas instâncias de interferência, maior será a chance de tornar-se um leitor.

Apesar de se cruzarem, os caminhos do escritor e do receptor levam a direções diferentes. O escritor é impulsionado por um ou outro aspecto da vida real, como problemas ou contradições, e acaba por criar obras autônomas. O observador busca nas obras algum esclarecimento, uma explicação para o cotidiano e alívio para as suas dificuldades. O abismo que existe entre escritor e receptor não só aumenta com a distância temporal que os separa, como também pela singularidade, complexidade e profundidade das obras.

O escritor é capaz de organizar os sentimentos caóticos do leitor por meio da obra. A função que a obra de arte cumpre para o autor é diferente daquela que tem na vida do leitor, uma vez que, para o artista, a obra é definição, articulação e organização de estados desordenados. Para o sujeito que vivencia a ação receptora, a obra é um meio de catarse, de melhor compreensão do mundo e de si mesmo, configurando-se como um guia para uma vida correta e sensata. A obra protesta contra a injustiça ou a dor do destino humano é evocação das idéias e sensações, convite a manifestações e atitudes. O autor, então, serve ao leitor como veículo de liberação quando este último participa da problemática de sua própria existência. (HAUSER, 1977, p. 569).

Na medida em que o público é produto do artista, a obra também, ao mesmo tempo, é criação do público. A cada leitura, o texto é presentificado e renovado, produzindo efeitos novos e originais, por isso, consegue expressar de modo próprio e permanecer entre outros. Em nenhuma forma de arte ocorre a recepção sem uma instituição especial em função da aceitação. As obras do teatro não podem ser executadas sem atores, nem as peças de música sem orquestras e vozes, tampouco a literatura sem os leitores. Segundo Hauser (1977, p. 598), nada é mais claro no papel do mediador do que o maestro, o regente de uma orquestra, pois os

gestos da batuta variam de mediador para mediador, tudo dependendo dos seus próprios recursos.

Com isso, notamos que a leitura é uma experiência singular e, como qualquer outra manifestação artística, implica riscos ao leitor, uma vez que o acesso ao saber e a criação de um mundo próprio são possíveis por meio da apropriação da leitura. Com o ato de ler, o leitor pode ser instigado a lutar contra os conservadorismos e a perceber que o livro não exclui nenhum momento da sua realidade, mas ao voltar a ela após a leitura, percebe-a de modo transformado e ampliado.

Petit (1999), do mesmo modo que Hauser, aborda a importância de se mediar a leitura. Porém, diferentemente deste autor, Petit atém-se mais aos sujeitos mediadores e não às instituições. Para a pesquisadora, o mediador é um professor, um bibliotecário ou, às vezes, um jornalista, um trabalhador ou um animador voluntário, ou simplesmente um amigo ou uma pessoa com quem se convive.

Para que se entenda até que ponto um mediador pode influenciar em um destino, Petit (1999) cita vários exemplos a partir de uma pesquisa realizada na França, com jovens de bairros marginalizados, condicionados a serem excluídos do mundo para os quais a leitura significou uma profunda mudança em suas vidas. A pesquisadora afirma que o gosto de ler não pode surgir da simples frequência material aos livros, já que um conhecimento, um patrimônio ou uma biblioteca pode ser letra morta se nada lemos da vida. Do mesmo modo, se o sujeito não se sente livre para aventurar-se na cultura letrada devido a sua origem social, a cada passo que dá, precisa receber uma autorização para ir mais longe. Assim, o encontro com um mediador, o intercâmbio com outros leitores e com a palavra impressa é essencial.

Para transmitir o amor pela leitura, e em particular pela leitura literária, é preciso tê-la vivenciado. Petit (1999) comenta que não é a escola, como instituição, que tem despertado o gosto pela leitura, o interesse em aprender, imaginar e descobrir, mas um professor ou um bibliotecário que tem levado a difusão do gosto em uma relação individualizada, por meio de sua paixão e de seu desejo de partilha. Com isso, é importante que os professores interroguem os alunos durante as aulas e que, do mesmo modo, os bibliotecários troquem algumas palavras no momento de devolução do livro, a fim de colher algumas impressões de leitura. O leitor pode ter um encontro mais vivo com o livro e reconhecer-se nele, deixando-se levar pelo texto, ao invés de sempre tentar dominá-lo.

O papel do mediador de livros é resultado não só do processo de iniciar a leitura de um jovem, como também de legitimar ou revelar o desejo de ler. Se uma criança se interessa pela história contada pelo professor, provavelmente irá procurar outras histórias para ler sozinha.

O que ocorre, na maioria das vezes, é que os leitores são descontínuos, marcados por momentos de interrupções por vezes breves e por outras, longas. Esses momentos são intrínsecos à natureza da atividade da leitura. O professor, como um mediador, é aquele que ajuda o leitor a superar suas dificuldades e a ultrapassar uma etapa, incentivando-o a ler textos mais complexos. O iniciador de livros é aquele que pode “legitimar um desejo de ler” (PETIT, 1999, p. 181)²⁹, é aquele, portanto, que acompanha o leitor em um momento tão difícil: no momento da escolha do livro.

Um texto literário nos dá notícias de nós mesmos, concede-nos mais pistas para entendermos a nossa vida, ensina-nos mais sobre os outros e leva-nos a pensar a relação que existe com o que nos rodeia. Sempre haverá algum livro que nos diga algo em particular. Dessa forma, uma obra move o leitor quando permite uma metáfora da vida, o que possibilita o estímulo de recuperar o seu desejo de pensar. Por essa razão, Petit (1999) nos recorda que ler literatura (ficção, poesia, ensaio, produzidos a partir de um estilo próprio e de uma linguagem cuidadosa) não tem o mesmo fundamento que ler uma revista informativa ou um manual. Além disso, a escritora completa que ler um autor é diferente de ler outro, daí a necessidade de lermos a produção de escritores que têm estilos próprios e que viveram em uma época determinada por suas peculiaridades sociais, econômicas, culturais e políticas.

Portanto, não há receitas mágicas para democratizar a leitura, mas uma interrogação cotidiana sobre o exercício da profissão de mestre, uma determinação, uma exigência e um trabalho paciente, e a longo prazo (Petit, 1999, p. 190), que pode ser o início de um processo. Petit (1999) ressalta a convicção de muitos dos jovens do seu contexto de pesquisa que encontraram, com mediadores como professores e bibliotecários, oportunidades de compensar um pouco as desvantagens que marcavam suas recorrências de abrir-se a outras alternativas de vida. Um aluno, por exemplo, disse que a biblioteca é uma caixa de surpresas, de idéias, pois enquanto lia, tinha a sensação de ter descoberto algo; outra aluna disse que se encontrou em si mesma na biblioteca; outro estudante, ainda, confessou que lia para aprender a sua liberdade.

No texto “O leitor competente à luz da teoria da literatura” (1996), Aguiar trata da Sociologia da Leitura. Comenta que desde a sua origem essa teoria se interessa pela formação do leitor, considerando as diversas camadas sociais a que pertence, assim como o consumo da literatura de massa. A autora apresenta-nos escritores como Escarpit e Hauser, passando pela Estética da Recepção e afirmando que as grandes obras são aquelas que em cada atualização provocam o leitor, possibilitando-lhe formular novas questões. Com isso, Aguiar (1996)

²⁹ “el iniciador a los libros es aquel o aquella que puede legitimar un deseo de leer no bien afianzado” (PETIT, 1999, p. 181).

considera um leitor competente aquele que sabe escolher textos de acordo com seus horizontes de expectativas, interesses e necessidades; conhece os locais onde livros e demais materiais se encontram; frequenta espaços mediadores de leitura; identifica livros e outros materiais nas estantes, movimentando-se com independência; localiza dados na obra; segue as orientações de leitura do autor por meio das indeterminações do texto; reconhece a estrutura que o texto apresenta; é capaz de dialogar com outros textos; troca informações e impressões com outros leitores; integra-se a grupos de leitores; conhece e posiciona-se diante da crítica; é receptivo a novos textos que não confirmam seu horizonte de expectativas; amplia seu horizonte de expectativas através de leituras desafiadoras; dá-se conta do que acontece no processo de leitura em seu crescimento enquanto leitor e ser humano.

Para responder à questão: ‘para que serve a literatura?’, Mancinelli (1995) relata a validade do ensino da literatura a partir do processo histórico que o envolve. Contemplando todas as formas do saber, a literatura dá continuidade a esse conhecimento rompendo com a tradição, sem ignorá-la ou anulá-la. Mancinelli (1995) explica que uma inovação só é possível se for levado em consideração um passado, todo um conhecimento histórico. Dessa maneira, as manifestações artísticas envolvem três pessoas históricas: o emissor, o receptor e o mediador ou, tendo em vista a leitura do texto literário em sala de aula: o autor, o leitor e o professor.

A “pessoa histórica” do emissor ou do escritor é a soma da individualidade desse autor com a coletividade, proporcionada pelo meio social em que vive, que age sobre um esquema com uma certa liberdade. O escritor expõe sua maneira de pensar e de conceber o mundo através das narrativas, com ideologias comuns a todos os seres humanos. Assim, a literatura acompanha o desenvolvimento do indivíduo num meio coletivo e se torna comunicativa, pois atua num contexto comum.

Do mesmo modo, a “pessoa histórica” do receptor ou do aluno, no caso do ensino, é muito importante. Segundo Mancinelli (1995), as necessidades do aluno não foram levadas em consideração no ensino do século XIX, tendo os seus males refletidos no ensino de literatura. Uma vez que não há preocupação com o leitor, a literatura não atende às expectativas e não encontra um denominador comum com o pensamento do povo. Então, acostumados a serem desprezados, os alunos não pedem mudanças e negam a cultura ocidental. A autora explica que essa reação se manifesta de duas formas: a) os alunos procuram aventuras místicas, transferindo a cultura para outro campo ou b) utilizam a escola como um modo de promoção, privilegiando os aspectos técnicos do ensino. Formam-se, então, alunos alienados e vazios culturalmente, tornando indispensável que se reveja os

métodos de ensino para suprir as necessidades essenciais do homem, proporcionando um processo efetivo da unidade e da continuidade da cultura da qual a literatura pertence.

Finalmente, a “pessoa histórica” do intermediário, ou melhor, do professor. Para Mancinelli (1995), o professor tem papel político e, por isso, tem duas tarefas: tomar consciência da sua responsabilidade social e da sua função política e, também, de respeitar a heterogeneidade dos alunos.

No que diz respeito à primeira tarefa, a autora declara que a responsabilidade do professor tem sentido político, porque à sua frente se encontra a ingenuidade de um aluno em cuja formação a força do professor influencia. E assim deve ser o ensino de literatura, com mediações do professor provocando nos alunos o espírito de inconformismo e de responsabilidade. Conseqüentemente, a segunda tarefa torna-se notável, pois o professor não deve dar continuidade ao vazio cultural, mas respeitar e promover as diferentes maneiras de pensar dos alunos, ao contrário da uniformização da sociedade causada pela cultura dominante e pela televisão, por exemplo.

Mancinelli (1995) conclui esclarecendo que ensinar literatura é estudar a relação existente entre os fatos históricos e os fatos literários, denunciando as exclusões e as manipulações sociais. Entendemos que somente a literatura permite traduzir o pensamento de um povo, “o que privilegia ou o que sufoca ou violenta” (Mancinelli, 1995, p. 96), influenciando na vida das pessoas, conjuntamente com uma prática consciente do professor, a fim de entender, assim, para que serve a literatura.

Podemos dizer que todo livro pode ser lido, assim como uma partitura de música pode ser tocada e uma peça de teatro assistida. Sem ser lido, o texto não passa de uma série de signos, pois não alcança realidade estética. Desse modo, a presença de um mediador é importante para a obra chegar até o público. Quanto mais brusca for a mudança de um nível de leitura para outro, e quanto mais moderna e inovadora for a linguagem da obra que o leitor tem em suas mãos, mais importante é a função do mediador para promover a interação entre autor e público, produção e recepção.

A recepção completa de uma obra de arte não ocorre como uma distração agradável e cômoda. A compreensão adequada de uma obra de arte importante requer não só maturidade, concentração, sensibilidade e sentimento de qualidade, mas também pressupõe uma capacidade de reconstrução do produto artístico lido e complemento dos espaços deixados pelo autor. Se a obra não é capaz de produzir um efeito emancipador e se não solicita a participação do leitor, não tem qualidade estética.

A Sociologia da Leitura, então, investiga o receptor empírico. As peculiaridades dos elementos formais e do conteúdo variam em função, sentido e finalidade, de acordo com o leitor. Tanto o ato de apresentação quanto o de recepção implicam na cooperação e na ação recíproca entre o produtor e o receptor, cujas expressões de satisfação ou insatisfação constituem o material que a Sociologia da Leitura interpreta.

Como pudemos perceber, as concepções teóricas de literatura, literatura infanto-juvenil, leitor e leitura do texto literário, bem como da Sociologia da Leitura, estão intimamente ligadas à Estética da Recepção e à Teoria do Efeito Estético. Assim, após o subsídio teórico apresentado, é possível estabelecer parâmetros para investigar a recepção da obra *Os colegas*, de Bojunga.

2 METODOLOGIA

No primeiro capítulo, apresentamos a fundamentação teórica que embasa esta pesquisa. Neste capítulo oferecemos um panorama geral da metodologia utilizada na investigação, bem como a descrição da natureza da pesquisa e a exposição das etapas do Projeto. São expostos, também, os instrumentos utilizados na coleta de dados e os sujeitos envolvidos.

Estabelecidos os pressupostos teóricos, passemos para as considerações detalhadas acerca da metodologia que utilizaremos para desenvolver a pesquisa.

2.1 A NATUREZA DA PESQUISA

Etimologicamente, o vocábulo “método” provém do grego “méthodos” e significa seguir um ‘caminho para chegar a um fim’. Acreditamos, dessa forma, que o método é determinado a partir dos objetivos que se deseja alcançar e pelo tipo de objeto a analisar, partindo de bases lógicas e técnicas, além da reelaboração de conceitos e do diálogo entre a teoria e os dados.

De acordo com Bellini (1998), “Técnica e procedimento não são receitas ou instrumentos *a priori*, são instrumentais do pensamento, são produtos do pensamento e não instrumentos manuais, ali, logo ali do lado do pesquisador” (BELLINI, 1998, p. 66). Por isso:

[...] ao expressar a maneira do homem se relacionar com seu objeto de estudo para produzir conhecimento, ao constituir o caminho necessário para a explicação, o método carrega concepções de homem, de natureza, de sociedade, de história, de conhecimento que trazem a marca do momento histórico no qual o conhecimento é produzido, explicitando, assim, quais exigências atendidas, quais as possibilidades realizadas.

(ANDERY; SÉRIO, 1988, p. 438)

O procedimento metodológico selecionado para a realização da pesquisa de cunho etnográfico foi o interpretativo, sob o ponto de vista quanti-qualitativo, por adequar-se melhor às nossas expectativas, uma vez que o interesse é de descrever e de analisar a recepção de *Os colegas*, de Bojunga, por duas 5^{as} séries do Ensino Fundamental. Assim, pretendemos encontrar alternativas que promovam o acesso das crianças ao texto literário e o melhor aproveitamento do gênero na escola.

Segundo Erickson (1988)³⁰, a interpretação pode referir-se a todo um conjunto de enfoques da pesquisa observacional participativa. A pesquisa interpretativa “centra-se em aspectos específicos do significado e da ação da vida social que se desenvolve em cenas concretas de interação face a face na sociedade que rodeia a cena da ação” (ERICKSON, 1988, p. 289-90)³¹.

Assim:

A pesquisa interpretativa do ensino [...] não é só um método distinto, senão uma perspectiva diferente de como funciona a sociedade e como funcionam as escolas, as aulas, os professores e os alunos na sociedade.
(ERICKSON, 1988, p. 294)³²

Já a etnografia, para Erickson (1988), é a descrição monográfica da vida de outros povos ou de uma situação, ou seja, o “estudo detalhado de uma sociedade ou de uma unidade social em particular” (ERICKSON, 1988, p. 223)³³. Adaptando o termo para a realidade escolar, Lüdke e André (1986) esclarecem que a pesquisa educacional encontra uma inquietação constante com os problemas de ensino, por isso, a etnografia em educação envolve a preocupação em pensar o ensino e a aprendizagem em um contexto amplo, relacionando o que é aprendido dentro e fora da escola. A abordagem etnográfica, então, “parte do princípio de que o pesquisador pode modificar os seus problemas e hipóteses durante o processo de investigação” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 16).

Em relação à pesquisa qualitativa, Vasconcelos (2002) afirma que essa ótica serve de análise e é condição que auxilia na formação de professores mais reflexivos. É sob essa perspectiva que convergimos aqui o pensamento de Erickson (1988) ao pontuar a pesquisa qualitativa, que centra a atenção no ensino como um fenômeno recente na pesquisa educacional. Assim, torna-se pertinente perguntar: “O que está acontecendo aqui?” (ERICKSON, 1988, p. 208)³⁴.

Nesse tipo de investigação, o pesquisador leva em consideração basicamente três procedimentos (Lüdke; André, 1986, p. 15): “exploração, decisão e descoberta”.

³⁰ As citações que dizem respeito ao texto de Erickson (1988) resultam da livre tradução por nós realizada, a partir da versão espanhola da obra, que se encontra nas Referências.

³¹ “se centra en los aspectos específicos del significado y la acción de la vida social que se desarrolla en escenas concretas de interacción cara a cara y en la sociedad que rodea a la escena de la acción”.

³² “La investigación interpretativa de la enseñanza [...] no es sólo un método distinto, sino que entraña una perspectiva diferente de cómo funciona la sociedad y cómo funcionan las escuelas, las aulas, los docentes y los alumnos en la sociedad”.

³³ “estudio detallado de una sociedad o una unidad social en particular”.

³⁴ “¿Qué está sucediendo aquí, específicamente?”

Primeiramente, escolhe o local onde será realizado o estudo e estabelece os contatos necessários para iniciar os trabalhos; em seguida, fixa-se nos dados mais importantes para compreender e interpretar o fenômeno; e, finalmente, tenta explicar a realidade observada.

Tendo em vista essas orientações metodológicas, a pesquisa abrange aspectos teóricos e práticos. Ao longo do processo, o trabalho envolve a leitura e o fichamento de um conjunto de obras essenciais sobre teoria literária, literatura infanto-juvenil, história da literatura, teoria da recepção e sobre a autora Lygia Bojunga Nunes. Em um segundo momento, o estudo volta-se para o contexto escolar, compreendendo uma pesquisa de campo realizada em 2004, durante os meses de março a dezembro, na cidade de Ourinhos (SP), com a nossa participação no projeto “De mãos dadas: leitura e produção de textos no Ensino Fundamental – Fase 2”, coordenado pelos Professores Dr. João Luís Cardoso Tápias Ceccantini e Dr. Rony Farto Pereira, da FCL-UNESP-Assis (SP).

Após a coleta dos dados, analisamos a situação, procurando evidenciar a relação entre o leitor e o texto literário, através das mediações envolvidas no contexto.

2.2 O CONTEXTO DO PROJETO

O Projeto “De mãos dadas: leitura e produção de textos no Ensino Fundamental – Fase 2”, coordenado pelos professores Dr. João Luís Cardoso Tápias Ceccantini e Dr. Rony Farto Pereira, engloba alunos de 5^{as}, 6^{as}, 7^{as} e 8^{as} séries de 29 escolas públicas de Ensino Fundamental da Diretoria de Ensino de Ourinhos (SP), que leram um conjunto de obras infanto/juvenis consagradas pela crítica literária. Dentre elas, *Os colegas*, de Bojunga, foi submetida a estudantes de 5^{as} séries, gerando um conjunto de documentos sobre leitura e produção de textos de que a pesquisa necessita, seguindo da organização e da análise do processo, procurando evidenciar a apreciação ou a rejeição da obra.

Trata-se de um projeto homônimo e de objetivos semelhantes àquele desenvolvido de abril a dezembro de 2002, na cidade de Tupã (SP). Um dos seus objetivos é dar continuidade aos procedimentos realizados anteriormente, além de descrever, analisar e interpretar o processo de recepção e produção de textos no contexto da escola pública. Outras premissas teóricas são: refletir sobre práticas pedagógicas sacralizadas pela tradição escolar e discutir aspectos metodológicos para o trabalho com a recepção e a produção de textos na escola; avaliar a função das narrativas literárias “longas” e de boa qualidade estética na formação do leitor, problematizando seu papel como geradoras da produção de textos e identificando

competências peculiares de leitura e de produção às quais essas narrativas podem estar associadas. A opção por trabalhar com narrativas “longas”, que propõe ao leitor o contato direto com o livro de literatura, opõe-se às atividades desenvolvidas com fragmentos e textos curtos, que formam no leitor um conceito deturpado de texto e de leitura, promovem incoerência e inconsistência se transportado de seu suporte próprio, além de excluírem a possibilidade de recriar a realidade por meio da desconfiguração do seu ciclo narrativo, composto por exposição, complicação, clímax e resolução.

Para atingir esses objetivos, o Projeto dividiu-se em três partes principais. A primeira delas ocorreu em março de 2004, com a complementação do aprimoramento teórico dos professores da Rede Pública com “Seminários de Formação” promovidos pela coordenação durante o ano de 2003. Nessa fase, os objetivos gerais do Projeto foram aprimorados, além de serem comentados os seus procedimentos com maior ênfase, buscando a formação do espírito de equipe. Foram respondidos, ainda, questionários sócio-econômico-culturais pelos participantes do projeto. Essa etapa foi também reservada para a formação teórica dos integrantes do Projeto, bem como para a ampliação do repertório de leitura dos professores de textos de qualidade estética pertencentes à literatura infanto-juvenil.

O mês de abril de 2004 compreendeu a segunda fase do Projeto. Foi formalizado o planejamento das atividades práticas desenvolvidas em maio pelos professores juntamente com os alunos. Os miniprojetos temáticos³⁵ de leitura e produção de textos para cada série tiveram sua versão definitiva após a discussão em grupo, durante os encontros de formação, sendo definidas as obras literárias principais de cada bloco, os textos complementares para a verticalização da leitura e as estratégias de trabalho que seriam implementadas.

O período de maio a novembro correspondeu à leitura de narrativas juvenis pelos alunos. Foi desenvolvido um conjunto de atividades a partir da narrativa geradora, que englobou a leitura individual do aluno, a leitura coletiva em sala de aula, o diálogo com textos de outra natureza e a produção de textos. Ao final das atividades de cada livro, foi realizada uma reunião da equipe para avaliar parcialmente o trabalho realizado e para combinar o planejamento das atividades seguintes.

A última etapa do Projeto ocorreu entre os meses de novembro e dezembro. Nesse momento, todo o grupo se envolveu em uma avaliação reflexiva sobre as atividades realizadas ao longo do Projeto, analisando os documentos produzidos relativos ao registro da recepção e da produção de textos por parte dos alunos. Foi discutido, também, se os objetivos

³⁵ O roteiro para a produção dos miniprojetos temáticos e para o desenvolvimento das atividades com o livro de literatura encontra-se no Anexo 2.

estabelecidos em um primeiro momento foram atingidos, com o intuito de criar parâmetros para o planejamento de outras atividades com leitura e produção de textos nos anos seguintes.

2.3 OS INSTRUMENTOS

Os instrumentos para a coleta de dados são muito importantes para a pesquisa. Por isso, nos preocupamos em obter um amplo número de informações, além de trabalhar de forma mais científica e técnica possível, minimizando ao máximo a nossa subjetividade. Para que isso se concretizasse, coletamos uma variedade de registros que possibilitaram a observação direta do contexto escolar por ângulos diversos. Optamos por fazer a triangulação dos dados (CAVALCANTI, 1990, p. 44; LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 52) através de vários modos de coleta, como entrevistas, documentos, questionários e gravação em áudio e vídeo, que consistem na checagem de um dado obtido por meio de diferentes informantes, em situações variadas e em momentos diversificados. Através dessa pesquisa, cujo arquivo está salvo e é válido, outras interpretações podem ser discutidas, sugeridas e até mesmo aceitas; assim, não se espera que outros pesquisadores cheguem, exatamente, às mesmas representações dos mesmos eventos, mas que exista um tipo de concordância de que esta forma de ver a realidade é aceitável em tal contexto histórico. Com isso, acreditamos que os dados não encerram a investigação científica, mas a iniciam.

Desse modo, a pesquisa seguiu os seguintes procedimentos para a coleta de dados:

Primeiramente foram registradas, por escrito, as impressões de leitura de *Os colegas*, pelos alunos das 5^{as} séries, que produziram um resumo (Anexo 3) e um comentário (Anexo 4) sobre a obra lida. Em seguida, realizou-se uma entrevista coletiva sobre o livro em sala de aula, a fim de abrir espaço e criar condições para que os alunos pudessem expressar suas primeiras impressões sobre o texto, numa sondagem preliminar dos níveis sensorial e emocional (MARTINS, 2002) da leitura e da constituição coletiva do significado (KÜGLER, 1978). Para isso, o professor apoiou-se em um roteiro de questões previamente elaborado pelos coordenadores. Acompanhamos, então, o desenvolvimento das atividades observando e fazendo gravações em áudio e vídeo.

Para Lüdke e André (1986), a entrevista é um dos documentos básicos para a coleta de dados, pois permite obter instantaneamente a informação desejada, podendo ocorrer de forma desestruturada, semi-estruturada ou estruturada. Com tudo isso, ela possibilita correções, esclarecimentos e adaptações, tornando eficaz a aquisição das informações esperadas. A

opção pela entrevista semi-estruturada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34) justifica nossas concepções, uma vez que parte de um roteiro prévio e permite a adaptação e a intervenção do entrevistador, no caso, os professores das turmas.

Erickson (1988) afirma que as gravações, quando sujeitas a análises, “podem constituir uma valiosa fonte adicional de dados na pesquisa de campo” (ERICKSON, 1988, p. 259) devido a três razões: dão a possibilidade de efetuar uma análise completa, podem reduzir a dependência do observador da tipificação analítica rudimentar e diminuem a necessidade do observador de estar sujeito aos acontecimentos freqüentes como as melhores fontes de dados.

Na etapa seguinte, o professor assumiu uma posição mais diretiva, propondo um conjunto de atividades com o objetivo de verticalizar a leitura dos alunos, proporcionando uma abordagem da obra no nível da leitura racional (MARTINS, 2002) ou dos modos secundários de ler (KÜGLER, 1978). A verticalização da leitura, que consiste no diálogo com textos de outra natureza, neste caso, conforme as peculiaridades de cada obra e priorizando determinado objetivo, no âmbito temático e/ou formal, levou o professor a desenvolver atividades previstas nos miniprojetos temáticos. Em Ourinhos, os alunos leram “Os músicos de Bremen”, dos Irmãos Grimm, “Os Pleistocênicos – A turma do Bracinho”, “Canção da América”, de Milton Nascimento e Fernando Brant e “Bicharia”, de Enriquez, Bardotti e Chico Buarque.

Uma vez concluídos os passos anteriores, o professor propôs aos alunos a produção de textos de diferentes gêneros de acordo com os objetivos delineados, compreendendo a escrita como um trabalho sistemático e organizado, que tem como aprimoramento as fases de avaliação e de reescrita, com as quais é possível produzir textos cada vez melhores.

Em nossa pesquisa optamos por analisar, por ora, somente o resumo e o comentário produzidos pelos alunos. Com essas primeiras impressões dos alunos de 5^a série, o estudo proposto pode revelar uma reflexão acerca das relações entre literatura e ensino, no qual os pressupostos da Estética da Recepção convergem-se positivamente para fundamentar e enriquecer essa reflexão. Dessa forma, a análise da entrevista, somada ao desenvolvimento das atividades de verticalização de leitura, compõe, em um segundo momento, a continuação do nosso estudo.

2.4 A SELEÇÃO DAS ESCOLAS

O Projeto, que englobou 13 municípios do Estado de São Paulo, contou com a participação de 29 escolas pertencentes à Diretoria de Ensino de Ourinhos, envolvendo uma Assistente Técnica Pedagógica de Língua Portuguesa, 29 diretores e coordenadores e 60 professores de Português de Ensino Fundamental. Como não poderíamos acompanhar minuciosamente o trabalho de todas as escolas, optamos por observar e documentar unidades da cidade de Ourinhos.

No processo da escolha das escolas, foram considerados aspectos como: localização, porte em número de alunos e classe social atendida. Esse procedimento resultou na seleção de duas escolas localizadas, uma no centro e outra em um bairro periférico da cidade, que atendem, respectivamente, público pertencente à classe média e à baixa. Apesar de os dados sistematizados dizerem respeito apenas a essas duas escolas da cidade de Ourinhos, acreditamos que, de um modo geral, são representativos do contexto das demais escolas envolvidas.

3 OS COLEGAS: ESTUDO DA RECEPÇÃO

No capítulo 3 interpretamos a recepção da obra *Os colegas*, de Lygia Bojunga Nunes. Primeiramente, situamos a autora no contexto da Literatura Infanto-Juvenil Brasileira, destacando o lugar que ocupa em meio à literatura contemporânea. A segunda parte apresenta uma leitura da obra por nós realizada, levando em consideração os elementos constitutivos da narrativa, como ação, narrador e focalizador, personagem, espaço, tempo e linguagem. O tópico três privilegia as questões ligadas à recepção da obra *Os colegas* pelos alunos de 5ª série, de escolas públicas da DE de Ourinhos, SP. A princípio, expomos o perfil socioeconômico-cultural dos estudantes e, em seguida, analisamos suas impressões escritas.

3.1 LYGIA BOJUNGA NUNES E A LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA

O luxo de corrigir e reescrever, somado à sensação da liberdade me rondando, me roçando, me envolvendo, fez uma impressão tão forte dentro de mim, que eu saí desse primeiro encontro presentindo que fazer literatura ia ser pra mim uma imensa aventura interior*. E desde esse dia eu confundo as palavras livro e livre: me acontece muito querer dizer uma e sair a outra.
* Não me enganei. (BOJUNGA, 2002a, p. 55)

As preocupações que orientaram o início da literatura infantil no Brasil foram as mesmas da Europa dos séculos XVII e XVIII: dar acesso ao leitor a textos condizentes com as suas necessidades de formação. Para isso, as histórias da tradição popular, como Chapeuzinho Vermelho, Cinderela e A Bela Adormecida, foram adaptadas para o público mirim e transformadas em sinônimo de literatura infantil³⁶.

O aparecimento dos primeiros livros para crianças no Brasil é incorporado pela classe média urbana que emergia no século XIX. A modernização levava a elite para o centro da cidade e expulsava a população menos favorecida para a periferia. O novo modelo social, baseado nos princípios da República, adotada a partir de 1889, passa a valorizar a alfabetização e a escola. Assim, essa nova classe responsável pelas mudanças ocorridas no país, almejava um sistema escolar que realmente instrísse o indivíduo. A partir de então,

³⁶ Além dos títulos citados no texto, esse breve panorama histórico, baseia-se nas obras *A literatura infantil na escola* (1981) e *Como e por que ler a literatura infantil brasileira* (2005), de Zilberman, *Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos* (1986) *Literatura Infantil Brasileira: história & histórias* (1988), da mesma autora em parceria com Lajolo.

nota-se a carência de material de leitura adequado para crianças e jovens, acarretando a motivação dessa produção por parte de jornalistas, professores e intelectuais. Como eram respeitados pelo governo, seus livros eram facilmente adotados na escola. Escrever para crianças em estágio escolar, portanto, passou a ser uma profissão, transformando esse tipo de produção em um grande filão para as editoras. Para Zilberman (1983, p. 20), “a literatura infantil transformou-se num instrumento que, aliado à pedagogia nascente, procurou converter cada menino no ente modelar e útil ao funcionamento da engrenagem social”.

A iniciativa foi de Carl Jansen (1823 ou 1829-1889), um alemão que se mudou ainda jovem para o Brasil, e morou no Rio Grande do Sul e no Rio de Janeiro, trabalhando como jornalista e professor. Ele observou que o Brasil não tinha obras voltadas para alunos e, por isso, traduziu e adaptou clássicos como *Robinson Crusóé* (1885) e *Viagens de Gulliver* (1888). Figueiredo Pimentel (1869-1914), além de escrever livros didáticos, publicou *Contos da Caroricha* (1894) e *Histórias da Baratinha* (1896).

Nesse período, entre 1890 e 1920, foi comum a inclusão de temas que envolveram o país e a família nos livros infantis, sendo a representação eufórica e sensual da pátria o modelo mais comum assumido pelo livro infantil. Um dos autores mais difundidos desse período foi Olavo Bilac (1865-1918), que publicou *Poesias Infantis*, em 1904b, e explorou temas cívicos, como vemos em “A pátria”:

Vê que grande extensão de matas, onde impera
Fecunda e luminosa, a eterna primavera!
Boa terra! jamais negou a quem trabalha
O pão que mata a fome, o teto que agasalha...

Lajolo e Zilberman (2002) esclarecem que esse projeto nacionalista fazia aflorar as contradições sociais, mostrava o discurso dominante no qual a escola, a pátria e o serviço militar eram os salvadores. Isso pode ser visualizado em “A Coragem”, de Bilac:

Não fujas! cai batalhando!
E, se morreres lutando,
Morre! feliz morrerás.

Os ensinamentos também eram focalizados. No poema “Justiça”, Bilac apresenta um diálogo entre uma criança e a sua mãe para expor a importância atribuída à dedicação aos estudos, que poderia ser recompensada com prêmios, livros e medalhas:

_ Mas porque não trabalhas?
 porque é que, a uma existência dedicada
 Ao trabalho e ao estudo,
 Preferes os passeios ociosos?
 Os outros, filho, mais estudiosos,
 Pelas suas lições desprezam tudo...
 Pois querias então que, vadiando,
 Os outros humilhasses,
 E que, os melhores prêmios conquistando,
 Mais que os outros brilhasses?

Lajolo e Zilberman (1993) explicam que o período de 1920 a 1945, aproximadamente, vislumbrou muitas mudanças que se manifestaram no campo da política, da economia e das artes em geral. Face a isso, a literatura infantil também foi ampliado e manifestou-se a favor do regime vigente, ou seja, os autores deveriam escrever para as crianças segundo os interesses pedagógicos da escola impostos pelo Estado. Nessa configuração, muitos textos dirigidos ao público infantil foram empregados pedagogicamente, expressando cada vez mais os ideais do poder. Viriato Corrêa, em *Cazuza* (1938), apesar de fazer uma crítica ao ambiente escolar quando o protagonista descreve a autoridade da instituição e expõe as suas decepções em alguns momentos da narrativa, promoveu um enaltecimento para degradar a escola:

Chegou, finalmente, o dia de reabertura das aulas.
 Fui a primeira pessoa que acordou lá em casa. A manhã ainda não tinha acabado de clarear e eu já andava pelos quartos, como barata tonta, de camisolão, perturbando o sono alheio.
 [...]
 O Chiquinho e o Vavá combinaram de passar pela minha porta para irmos juntos à casa do Maneco. Mas, era tanta a minha ansiedade em chegar à escola, que eu é que os fui buscar.
 [...]
 A escola ficava no fim da rua.
 [...]
 Escola não podia ser aquela coisa enfadonha, feia, triste, que metia medo às crianças. Não podia ter aquele aspecto de prisão, aquele rigor de cadeia.
 Escola devia ser um lugar agradável, cheio de atrativos, de encantos, de beleza, de alegria, de tudo que recreasse e satisfizesse o espírito.
 (CORREA, 1967, p. 27)

Apesar disso, Lajolo e Zilberman (1993) apontam as fronteiras pelas quais a literatura infantil pode ser considerada moderna nos anos 20: a) a política, porque o povo aderiu ao nacionalismo, possibilitou a entrada dos textos infantis na escola e, conseqüentemente, atingiu um número maior de leitores; b) a econômica, devido ao desenvolvimento editorial que divulgou as narrativas nacionais e ampliou a sua produção; e, c) a fronteira artística, pois a linguagem deixou de ser rebuscada para dar lugar ao coloquialismo.

Logo, é com Monteiro Lobato que se inicia o processo de ruptura dos padrões literários regidos pela Europa. Além disso, sua obra representa um salto qualitativo se comparada aos autores precedentes. No Sítio do Picapau Amarelo, Lobato reuniu seu grupo de personagens, o que se trata de crianças e bonecos inteligentes, criativos e independentes, que representam brasileiros e, embora a literatura infantil tivesse dificuldade de impor autoridade e de ser totalmente independente, acompanhou as tendências artísticas da sua época.

Lobato acreditava que somente as crianças poderiam modificar o mundo. Por isso, os problemas do país e da humanidade foram apresentados de maneira simples e clara em suas obras, adequados à compreensão do leitor a partir da simplicidade da linguagem, marcada pelo coloquialismo, que visa a tornar a leitura agradável. O texto de Lobato desmistificou a moral tradicional e pregou a verdade individual, possibilitando aos leitores adquirirem consciência crítica.

No início de *Memórias da Emília*, por exemplo, a boneca argumenta para Dona Benta se é possível escrever memórias, contando tudo o que acontece na vida desde o dia do nascimento até a morte. Mas, como não pretende morrer, Emília diz que vai concluir seu texto contando somente essa única mentira para o seu leitor e Dona Benta, admirada:

_ Acho graça nisso de você falar em verdade e mentira como se realmente soubesse o que é uma coisa e outra. Até Jesus Cristo não teve ânimo de dizer o que era a verdade. Quando Pôncio Pilatos lhe perguntou: “Que é verdade?” ele, que esra Cristo, achou melhor calar-se. Não deu resposta.

_ Pois eu sei! _ gritou Emília. _ Verdade é uma espécie de mentira bem pregada, das que ninguém desconfia. Só isso.

Dona Benta calou-se, a refletir naquela definição [...] (LOBATO, 1994, p. 7)

Entre as décadas de 1940 e 1960, os escritores profissionalizaram-se e produziram, exclusivamente, livros para o público infanto-juvenil, com várias e frustradas tentativas de imitação. Devido à produção excessiva, o gênero voltou-se para a repetição de histórias e a marginalização do texto, o que teve como resultado um prestígio artístico menor. Sem absorver as renovações estimuladas pela vanguarda, a literatura infantil reforçou sua atuação enquanto proposta de leitura da sociedade brasileira em modernização. A solução, então, foi aliar a pedagogia da época aos interesses dos editores que pretendiam ampliar os negócios da indústria cultural.

No momento em que o Brasil disparou em direção à produção industrial visando a modernização, a literatura infantil, paradoxalmente, voltou a ter o cenário rural em suas

histórias. Sítios e fazendas evocam a política econômica que considera a agricultura o centro da sustentação financeira. A obra *Na fazenda do Ipê Amarelo*, de Ivan Engler de Almeida, por exemplo, foi um modelo narrativo no qual Paulinho, um garoto de dez anos, que mora na cidade de São Paulo, desloca-se para o campo para passar as férias. Ao longo da narrativa, percebemos sentimentos ufanistas e a promoção do paternalismo. O garoto manifesta “uma centelha viva de brasilidade, de amor à terra em que nascera, como acontece com os verdadeiros patriotas” (ALMEIDA, 1978, p. 14):

_ Há muito tempo que desejo ver e sentir, de perto, o verde das matas que só conheço através de gravuras [...] tudo isso que os poetas cantam, divinamente, em seus versos. Quero ver, mesmo, se as cores maravilhosas da nossa bandeira foram inspiradas na natureza privilegiada deste meu Brasil.

Neste sentido, esse espaço relaciona-se com a ideologia cultural da época pois, ao mesmo tempo em que, de um lado, não consegue mais representar o Brasil que deixou de ser rural para ser urbano e em desenvolvimento, de outro, permanece ligado à tradição do campo. A linguagem privilegia a norma culta no diálogo entre as personagens e promove o desprestígio da fala regional do caipira. Assim, a linguagem narrativa e o tema revelam as contradições: almejam valorizar a agricultura, mas desprezam o homem do campo e seu modo de expressão.

A partir dos anos 70 algumas modificações nesse quadro podem ser observadas. Novos autores apareceram para atender ao crescimento do público leitor, provocado pela reforma no ensino, que obrigou a adoção de livros de autores brasileiros nas escolas. Com isso, a literatura infantil se mantém atrelada ao sistema de ensino. Para Sandroni (1998, p. 18), essa situação

por um lado, põe em risco a leitura como fonte de prazer e de fruição, quando a escolha do professor recai sobre textos que não conseguem prender a atenção da criança, por outro lado, tem propiciado um clima favorável ao aparecimento de escritores que, sem perder de vista o lúdico, o imaginário, o humor, a linguagem inovadora e a poética, tematizam os atuais problemas brasileiros, levando o pequeno leitor à reflexão e à crítica.

Uma das principais conquistas de Lobato foi trazer para o universo infantil a discussão de temas atuais. Com a publicação de *O reizinho mandão* (1978), de Ruth Rocha, por exemplo, o poder excessivo é contestado em meio à alteração dos elementos dos contos de fadas tradicionais, pois “No dia que o mar secar, / Quando prego for martelo, / Quando cobra

usar chinelo, / Cantador vai se calar” (ROCHA, 1977, p. 5). Outro “divisor de águas” (PERROTTI, 1986, p. 12) é *Caneco de Prata* (1971), de João Carlos Marinho, que narra a disputa de um campeonato de futebol entre escolas da cidade de São Paulo, em que o autor não deixa prevalecer o maniqueísmo entre bom e mau ou ganhador e perdedor.

Nesse mesmo grupo de escritores situa-se Lygia Bojunga Nunes que, trabalhando com muita fantasia, tematiza os problemas da sociedade. Sensível ao fazer literário, Bojunga coloca-se entre grandes autores brasileiros contemporâneos e até mesmo internacionais, o que se comprova pelos prêmios recebidos tanto no Brasil quanto no exterior. Com originalidade de linguagem, os livros tentam demonstrar os problemas sociais e polemizar os desencontros da vida moderna, além de derrubar velhos tabus e criar novos valores.

Segundo Rosemberg (1985), a literatura de Bojunga rompe com premissas doutrinárias. Para a pesquisadora, a “consciência entre oprimido e opressor extrapola, de muito, a condição feminina, estendendo-a para o ser criança, o ser marginal, o ser fisicamente fraco. É a literatura do outro – do nós, que foi deixado atrás do espelho” (ROSEMBERG, 1985, p. 101). Nesse sentido, acreditamos que esse “outro” tratado por Rosemberg, representa a diversidade, aquele que foi reprimido, sendo Bojunga uma autora que consegue revelar o outro da época em que a obra foi publicada e o da atualidade, portanto, uma obra atemporal.

Bojunga nasceu em Pelotas, Rio Grande do Sul, em 26 de agosto de 1932. Mudou-se para o Rio de Janeiro aos oito anos de idade. Aos dezenove, iniciou seu curso de medicina e sua vida no teatro como atriz, estreando no Teatro Duse, criado por Pachoal Carlos Magno, o fundador do Teatro do Estudante no Brasil, sendo contratada pela companhia profissional “Os Artistas Unidos”. Em seguida, tornou-se tradutora e escritora de peças. Deixou os estudos de medicina e passou a escrever para o rádio e para a televisão. A vontade de produzir um livro para crianças surgiu nesse ambiente e foi *Os colegas* (1972) que abriu caminhos para sua carreira como escritora da literatura infanto-juvenil³⁷.

Além de *Os colegas*, a autora tem mais dezenove livros publicados: *Angélica* (1975), *A bolsa amarela* (1976), *A casa da madrinha* (1978), *Corda Bamba* (1979), *O sofá estampado* (1980), *7 cartas e 2 sonhos* (1983), *Tchau* (1984), *O meu amigo pintor* (1987), *Nós três* (1987), *Livro, um encontro com Lygia Bojunga Nunes* (1988), *O pintor* (teatro) (1989), *Nós três* (teatro) (1989), *Fazendo Ana Paz* (1991), *Paisagem* (1992), *Seis vezes Lucas* (1995), *O abraço* (1995), *Feito à mão* (1996), *A cama* (1999), *O rio e eu* (1999), *Retratos de Carolina* (2002). Em ocasião do lançamento de sua mais nova obra, Bojunga inaugurou sua

³⁷ Outros dados biográfico de Bojunga podem ser adquiridos no site www.casalugiaboijunga.com.br.

editora, intitulada Casa Lygia Bojunga. De 1971 a 2004 já recebeu trinta e seis prêmios e já teve suas obras traduzidas para vários idiomas, sendo bem aceita justamente pelo fazer literário e por tratar de relações humanas.

Segundo Perrotti (1986), depois de obras como as de Bojunga será difícil sustentar o utilitarismo da literatura, pois desde a publicação de *Os colegas* a autora convive

com o discurso da possibilidade, que sempre fez questão de mostrar-se literário, vale dizer, que sempre deixou claro para o leitor estar ele diante de um universo “criado”, de um “artifício” que não se quer “verdade”, que não se quer dogma a ser seguido, ainda que seu universo aponte para direções bem definidas. (PERROTTI, 1986, p. 133)

Assim, foi necessário esperar a geração de escritores de 70, com um público urbano de classe média, para que fosse possível discutir a função social da literatura para crianças. Como um fato isolado, Lobato não conseguiu romper os rótulos que o gênero continha, pois estava ainda mais próximo da pedagogia.

Durante os anos 60 e 70, a literatura infantil ainda enfrentava a descrença da universidade, da escola, da crítica e das editoras, sendo necessário muitos debates para que o gênero fosse notado com seriedade. Atualmente, com um certo reconhecimento, presenciamos um outro preconceito: o crescimento da área, como o melhor filão do mercado editorial, deixando transpassar a idéia de que toda e qualquer obra que chega à criança como literatura tem o mesmo valor estético.

3.2 UM LEITOR FORMADO: NAS TRAMAS DE *OS COLEGAS*

_ O artista só vê o que ele quer fazer, Ana Paz. [...] vive num sufoco medonho [...]

(BOJUNGA, 2002a, p. 35)

Se o texto só adquire vida quando é lido e se a leitura é um ato de geração de sentido, precisamos observar como os elementos constitutivos do texto literário estão articulados, a fim de conhecer o método segundo o qual foi construído. Desse modo, a leitura nos deixa cheios de dúvidas e nos faz perceber muitos enigmas que pensamos, em alguns momentos, não sermos capazes de desvendar. O texto, sob esse prisma, reserva uma multiplicidade de sentidos que, por natureza, é ambíguo e repleto de implícitos, esperando para ser interpretado pelo leitor. É nesse sentido que Iser (1999a) afirma que o ato de ler é “um processo de

tentativa de vincular a estrutura oscilante do texto a algum sentido específico” (ISER, 1999a, p. 9). Para isso, devemos partir do pressuposto de que as relações entre texto e leitor se fundam nas estruturas do texto:

embora estruturas do texto, elas preenchem sua função não no texto, mas sim à medida que afetam o leitor. Quase toda estrutura discernível em textos ficcionais mostra esse aspecto duplo: é ela estrutura verbal e estrutura afetiva ao mesmo tempo. O aspecto verbal dirige a reação e impede sua arbitrariedade; o aspecto afetivo é o cumprimento do que é preestruturado verbalmente pelo texto. Uma análise da interação resultante dos dois pólos promete evidenciar a estrutura de efeito dos textos, assim como a estrutura da reação do leitor.

(ISER, 1996, p. 52-3)

Por esse motivo, nossa reflexão acerca da interação entre texto e leitor refere-se, em um primeiro momento, aos processos constitutivos pelos quais a obra *Os colegas* é experimentada na leitura para, em seguida, abordar os efeitos causados no receptor.

3.2.1 Gênero Literário: a narrativa

Narrar é uma manifestação que acompanha o homem desde a sua origem. Ele conta histórias de um acontecimento, da origem de um povo, de seus medos e de seus anseios. Já escreveu textos por meio de desenhos gravados sobre pedras nas cavernas e relatou também sobre tabuletas de argila. Fazendo uso da palavra escrita, narrou com o códice – livro mais parecido com o que temos hoje –, com o fólio in-quarto ou in-octavo – códice produzido em formato retangular no qual se dobra uma, duas, três ou quatro vezes – e com o rolo de pergaminho (MANGUEL, 2002). Com a revolução de Gutemberg, na década de 1440, os livros deixam de ser copiados para ser impressos e o que percebemos é que estes mantêm a mesma estrutura, ou seja, possuem paginação, folhas internas e formato específico (CHARTIER, 1999). Atualmente, temos uma resolução diferente daquela do livro manuscrito ou impresso: é a do texto na tela do computador. Além do mais, o filme, a peça, a novela, são também formas narrativas, que pertencem ao nosso cotidiano e fazem parte da vida do homem moderno.

O homem vive, portanto, em uma realidade que é exposta e explicada por meio da narrativa literária. Refletindo os interesses e formando o gosto do público, a narrativa é “como a representação de um acontecimento ou de uma série de acontecimentos, reais ou fictícios,

por meio da linguagem, e mais particularmente da linguagem escrita” (GENETTE, 1976, p. 255)³⁸.

O texto literário apresenta personagens situadas em um determinado contexto, em certo lugar e época, mantendo entre si relações de harmonia ou de conflito. Desse modo, a narrativa mostra uma interação entre o homem e o meio histórico e social que a ele está relacionado, sendo de fundamental importância a representação do ambiente, dos costumes da época, enfim, dos lances que constituem elementos de mediação da atividade humana.

Com isso, a narração não nos dá a realidade, mas de certa forma, a indica. Com a narrativa, ficamos diante de uma realidade fictícia, na qual os conteúdos não são definidos nem fixados e é devido a essa realidade imprecisa que exercitamos a nossa criatividade e desenvolvemos a nossa capacidade de invenção. Para Iser (1999a, p. 6), “Não há nenhum objeto concreto que corresponda a eles [textos] no mundo real, apesar de certamente constituírem seus objetos a partir de elementos encontrados nesse mundo real”. Conseguimos, a partir daí, reconhecer na literatura alguns elementos que pertencem à nossa existência, não porque o texto literário retrata situações da forma como as descrevemos, imbuídas da realidade, mas sim pelo fato de reconhecermos na literatura princípios que fazem parte da nossa própria existência, que foram apenas combinados de forma própria para mostrar diferentes reações em relação ao mundo real.

Produzir uma narrativa, portanto, implica em uma seleção de palavras, de personagens, de acontecimentos que levam o leitor a apreender as peculiaridades e a notar como Bojunga dinamiza a obra internamente para produzir o efeito que a distingue de tantas outras. Assim, a escritora coloca-se entre o leitor e a realidade que pretende mostrar, interpretando esta última através de uma estilização da linguagem. Em meio a essas relações, encontram-se os elementos essenciais para a organização da narrativa: enredo, narrador e foco narrativo, personagem, espaço, tempo e linguagem.

³⁸ A primeira edição brasileira é de 1971.

3.2.2 Elementos constitutivos da narrativa

3.2.2.1 A ação

A narrativa *Os colegas* organiza-se em treze capítulos curtos, numerados e titulados. A obra narra a aventura dos cachorros Virinha, Latinha e Flor-de-lis, do Ursíssimo Voz de Cristal e do coelho Cara-de-pau, animais que, buscando a liberdade, fogem dos lugares onde vivem, conhecem-se e identificam-se uns com os outros. Rejeitando a sociedade a que pertencem, os animais formam um grupo social próprio ao se unirem na construção de um barraco para morar, ao criarem as próprias fantasias para o carnaval e ao trabalharem juntos no circo. Assim, são abordadas, na história, relações interpessoais como a amizade, a solidariedade e o trabalho em equipe, bem como as relações sociais – a construção do barraco, a comemoração do carnaval, a origem e o luxo de Flor-de-lis, a falta de alimento, o namoro entre a girafa e o urso Voz de Cristal, a luta pela sobrevivência e, principalmente, a conquista da liberdade. A narrativa desenvolve-se por uma motivação de natureza interior em função da crise de identidade das personagens, de seus medos e de suas incertezas.

A animação das personagens, a descrição de seu quadro espacial, o tempo em que se desenrola a narrativa e a ligação entre um episódio e outro são elementos que se fundam na ação. Colocados em ordem, essas categorias compõem a narrativa e formam um todo harmonioso.

3.2.2.2 Narrador e focalizador: a diversidade de vozes narrativas

[...] a peça acabou se chamando mesmo “Angélica”. Tinham treze personagens: o Explicador, o Vô, o Pai, a Mãe, a Angélica e os oito irmãos. [...]

Angélica: E como, às vezes, as peças não explicam tudo que a gente quer saber, nós achamos que era melhor ter um explicador. Táí. Qualquer coisa que vocês quiserem saber é só perguntar pra ele. E agora eu vou representar. Até já.

(BOJUNGA, 2004, p. 69, 71)³⁹

Ao lermos uma história é importante termos em vista que o narrador não se confunde com o autor da obra. O *autor* é a pessoa que produz o texto e é capaz de lançar sobre o narrador uma visão de mundo, suas concepções éticas, suas atitudes ideológicas e seus

³⁹ A primeira edição é de 1975.

conceitos culturais, ao mesmo tempo em que pode também ceder voz às personagens. Já o *narrador* é um ente ficcional que pode ser considerado autoritário ou emancipador. Desse modo, apresenta os fatos a partir de um ponto de vista, que pode ser o seu ou o de uma personagem.

O narrador de *Os colegas* apresenta as personagens primordialmente por meio de diálogos, por isso, o leitor é convidado a participar integralmente da narrativa desde o início:

- _ Como é que você se chama?
- _ Não sei. Ninguém me chama pra eu saber como é que eu me chamo. E você?
- _ Vira-lata.
- _ Quem é que chama você assim?
- _ Chamar ninguém chama. Mas gritam “Sai daí, seu vira-lata! Olha um vira-lata no jardim! Acerta uma pedra nesse vira-lata!”.
- _ Bom, isso tudo eu tô sempre ouvindo.
- _ Então pronto: você também se chama Vira-lata.

(BOJUNGA, 2002b, p. 10)⁴⁰

A voz do narrador aparece após a fala desses animais para resumir as idéias, permitindo que as crianças imaginem as personagens e formulem o significado das situações diegéticas de acordo com suas necessidades e suas condições de leitura:

Continuaram a conversar. Foram vendo que gostavam das mesmas coisas: futebol, praia, carnaval. Gostavam também de bater papo e de ficar olhando os barcos no mar. (BOJUNGA, 2002b, p. 10)

Viram que aquilo dava confusão, e naquele dia mesmo um resolveu se chamar Virinha e o outro Latinha. E foi naquele dia que se tornaram amigos inseparáveis. (BOJUNGA, 2002b, p. 11)

Como percebemos, as personagens tomam suas próprias decisões, nomeando-se e desprezando a voz assimétrica do adulto. Os momentos narrativos são expostos por um narrador que deixa lacunas e que formula um discurso pautado em ambigüidades, abrindo espaços para o leitor organizar a história. Além do mais, os verbos na terceira pessoa do singular demonstram uma posição do narrador exterior à história que conta. Assim, ao lermos *Os colegas*, presenciamos um narrador que não é personagem da história narrada e que vai sendo revelado de forma espontânea, bem humorada e criativa.

⁴⁰ As páginas referentes às citações da obra *Os colegas* correspondem à edição consultada que consta nas referências bibliográficas.

Embora apresentando-se fora dos eventos que relata, o narrador de *Os colegas* não se instaura como centralizador e não tenta criar uma concepção uniforme de sua narrativa com os comentários. Nesse sentido, o leitor tem mais participação no ato da leitura do texto quanto menos explicações do narrador houver pois, caso contrário, “o próprio autor conta ao leitor como sua história deve ser entendida” (ISER, 1999a, p. 16). A recorrência às notas de rodapé e a utilização de parênteses explicativos chamam o leitor a realizar um diálogo com o narrador:

Quando tiraram do bolso o conselho dos exercícios vocais, encontraram as belíssimas penas de avestruz que Voz de Cristal tinha posto lá dentro disfarçadamente.*

* Essa avestruz tinha sido namorada de Voz de Cristal antes dele conhecer a girafa; um dia, deu aquelas penas pra ele como uma prova de amor.
(BOJUNGA, 2002b, p. 84)

_ Voz de Cristal! Voz de ai! (O ‘ai’ foi porque a família dos macacos jogou umas cascas de banana por cima do muro pra fazer os dois calarem a boca e uma delas pegou em cheio a testa de Flor). (BOJUNGA, 2002b, p. 45)

A recorrência a retomadas e esclarecimentos atesta o ato de narrar e a organização narrativa, expondo, também, um compromisso do narrador com o seu leitor, além de acentuar o grau de veracidade da história.

Em mais uma de suas fugas, Flor, Virinha e Latinha correram para a praia e nadaram durante bastante tempo. Para enfatizar a solução encontrada pelos colegas para se salvarem, o narrador fala diretamente com o leitor, fazendo um questionamento e, conseqüentemente, aproximando o receptor da narrativa lida:

Ainda bem que um barco de pescadores recolheu os dois, senão eles tinham ficado pra sempre em alto-mar: onde é que iam arranjar forças para nadar aquilo tudo de volta? (BOJUNGA, 2002b, p. 81)

Esse é outro elemento relacionado à economia narrativa: o leitor implícito, que na narrativa é convidado a participar da história por meio das explicações do narrador. Os parênteses chamam a atenção e provocam um efeito que assegura o receptor do que ele está lendo. Além disso, mostram-nos o possível leitor da obra – aquele que entra no mundo ficcional, participa das aventuras junto com as personagens e justifica atitudes e pensamentos:

No meio da confusão, Latinha e Virinha berraram (sim, porque quando eles ouviram o nome de Cara-de-pau, viram logo que os tatus eram amigos):

_ Eu sou o Latinha!

_ Eu sou o Virinha! (BOJUNGA, 2002b, p. 65)

_ Bola qualquer coisa, sim?!

Flor ficou tão assustada com aquele grito (porque a verdade é que Cara-de-pau era sempre delicadíssimo com ela, e só gritou naquele dia porque estava um bocado nervoso com os últimos acontecimentos), que ali mesmo, na hora, resolveu bolar uma coisa qualquer. (BOJUNGA, 2002b, p. 49)

Do mesmo modo, a focalização externa comentada anteriormente, apesar de existente em algumas partes da obra, não é predominante. O narrador também exhibe o seu ponto de vista prevalecendo na narrativa a focalização onisciente. Para Aguiar e Silva (1979, p. 331-2):

O narrador configura-se como um demiurgo autêntico que conhece todos os acontecimentos na sua trama profunda e nos seus ínfimos pormenores, que sabe toda a história da vida das personagens, que penetra no âmago das consciências como em todos os meandros e segredos da organização social. A focalização deste criador onisciente é panorâmica e total.

A focalização pode ser entendida pelo ângulo de visão utilizado no relato. Em *Os colegas*, o foco narrativo não se mantém de forma absoluta e unilateral, mas varia entre diferentes visões no transcorrer da narrativa. Não pertence a essa narrativa aquele narrador autoritário e todo-poderoso que prevaleceu na tradição da literatura infantil. Do mesmo modo, não temos um narrador que comanda a narrativa de cima e controla arduamente o desenvolver da ação. Também não presenciamos um narrador de primeiro nível, que é protagonista da história, de visão restrita e integrante do mundo infantil. O que vislumbramos é uma multiplicidade de narradores que abrem espaços para manifestações da voz do leitor.

Colocando-se em uma posição temporal ulterior, o narrador faz alusão aos pensamentos das personagens, expressando-se através de uma visão ampla:

_ A senhora não quer tirar os óculos?

_ não, não, obrigada. Sem óculos eu não enxergo direito.

“Coitada! Já com óculos enxerga tão mal” – pensaram.

(BOJUNGA, 2002b, p. 40)

De repente, Cara-de-pau se lembrou daquele dia em que, pequenininho, tinha ficado esquecido no canteiro de margaridas. (BOJUNGA, 2002b, p. 55)

Em outros momentos, o narrador expõe o seu ponto de vista contando detalhes da personalidade das personagens e de suas atitudes, ao mesmo tempo que revela uma visão interna das personagens, privilegiando os sentimentos e a afetividade:

E Voz de Cristal se comoveu tanto com a idéia que teve uma crise fortíssima de choro. (BOJUNGA, 2002b, p. 16)

A turma ficou com uma pena danada dele. (BOJUNGA, 2002b, p. 18)

Já estavam no maior desânimo quando Flor teve uma idéia brilhante [...] (BOJUNGA, 2002b, p. 39)

Da mesma forma que no discurso direto, em outras situações narrativas, o narrador oculta-se para deixar que, atrevidamente, as personagens assumam o papel do narrador. É o caso das histórias encaixadas, recurso muito utilizado em textos literários modernos, em que as personagens têm liberdade para contar suas próprias experiências, escrever cartas, mostrar seus planos.

Flor expõe “A HISTÓRIA DE FLOR-DE-LIS” (BOJUNGA, 2002b, p. 13), assumindo seu discurso, expondo seu pensamento e seus conflitos interiores. A personagem relata sua história desde quando foi comprada até o momento da fuga de casa:

Fui comprada numa loja de cachorros. A mulher entrou e disse: “Quero uma cachorra caríssima e de raça puríssima, pra todo o mundo achar linda e ficar sabendo quanto é que custou.” E aí ela ficou sendo a minha dona e me levou pra casa. (BOJUNGA, 2002b, p. 13)

A voz de Flor-de-lis denuncia a atitude de artificialismo do adulto, criticando, concomitantemente, a inversão dos valores sociais: a cachorrinha foi comprada e é necessário expor o preço pago por ela. Nesta instância, as relações afetivas são banalizadas por Bojunga, com a intenção de demonstrar o consumismo imposto pelas leis capitalistas da vida moderna, que acabam por dilacerar o homem.

A palavra FIM marca o final dessa história particular, avisando o leitor que a narrativa principal prosseguirá. Com isso, podemos fazer uma analogia ao encerramento de filmes, já que a narrativa fragmenta-se através dos espaços em branco deixados no papel, assemelhando-se a *flashes* cinematográficos.

Nesse momento da narrativa, Flor-de-lis passa a ser o narrador de suas experiências. Encontra-se no interior da história, relatando suas emoções de forma subjetiva e sob o seu

ponto de vista. Segundo Bourneuf e Ouellet (1976), quando a ficção toma forma de memórias, a personagem expõe o que acha interessante na tentativa de atribuir um sentido à sua vida. Assim, as dificuldades vividas por Flor podem ser as mesmas de muitos leitores mirins, possibilitando a esses o aproveitamento da sabedoria da personagem para também reanimar-se.

Em *Os colegas*, uma personagem toma a voz narrativa e narra outra história que está intimamente relacionada à principal. A partir de “EU ESTOU APAIXONADO” (BOJUNGA, 2002b, p. 74), Voz de Cristal conta a seus colegas como surgiu a sua paixão pela girafa, após retornar ao zôo por ter sido preso pelos guardas. Sua narrativa inicia-se com a expressão “Foi assim:” (BOJUNGA, 2002b, p. 74), recurso próprio do ato de contar histórias. Já “Estava morrendo de saudades da cuíca!” (BOJUNGA, 2002b, p. 89) é a ocasião em que Voz de Cristal foge do zôo, reencontra os colegas e desabafa. O discurso é assumido pela personagem e tem as aspas para delimitar o seu relato. Desse modo, observamos que a função dessa metadiegeese é explicar ao leitor o que se passou com Voz de Cristal nos momentos em que esteve ausente da história. Por isso, nada mais justo que seus sentimentos sejam expressos em uma narrativa à parte, cujo narrador é a própria personagem.

“A EXPLICAÇÃO DO BOLSO XADREZ” (BOJUNGA, 2002b, p. 20) é a narrativa em que Cara-de-pau é apresentado ao leitor. A opção por um narrador externo à narrativa pode justificar o comportamento e as atitudes da personagem no início da história, visto que Cara-de-pau não tomava decisões próprias e não tinha autonomia para agir sozinho. Para Todorov (1971, p. 85), “o aparecimento de um novo personagem ocasiona, infalivelmente, a interrupção da história precedente”, conceituando como “encaixe” a junção de uma história na outra. Assim, cada personagem suporta uma nova história e, para que possa viver, deve contar.

Ao serem expostas nas histórias encaixadas, as personagens de Bojunga expressam-se por si mesmas: “O DISFARCE” (BOJUNGA, 2002b, p. 39) mostra a situação embaraçosa de Voz de Cristal ao ver Flor e Cara-de-pau criarem o disfarce de mulher para salvar Virinha e Latinha, história que se encerra com os sinais: ***; “OS TATUZINHOS GARCIA” (BOJUNGA, 2002b, p. 60) mostra o momento em que os Tatuzinhos 1, 2, 3, 4, 5, 6 Garcia, amigos de infância de Cara-de-pau, são apresentados ao leitor e “NO JARDIM ZOOLOGICO...” (BOJUNGA, 2002b, p. 83), história que se segue a esse subtítulo e ao recurso das reticências, expõe um tempo transcorrido entre a atuação das personagens e a continuação de suas ações.

Esse tipo de composição valoriza tanto a narrativa principal como as encaixadas. No desarranjo da cronologia, a personagem retoma suas aventuras e sensações, convidando o leitor a participar também. Desse modo, Bojunga narra a realidade de diferentes modos e permite ao leitor ir formando uma nova consciência do real.

A história encaixada, em *Os colegas*, também assume uma configuração metalingüística, podendo ampliar o grau de veracidade que o leitor vai atribuir ao conteúdo do relato. Podemos citar a “bolação” de Flor e a carta enviada para Cara-de-pau.

Com a intenção de tirar Virinha e Latinha do domínio dos guardas da prisão, Flor arquiteta um plano constituído por quatro capítulos. Sua explanação, permeada por um narrador inserido no projeto narrado, é identificada por um nível narrativo distinto, delimitado pelas aspas e pelos espaços em branco deixados no papel entre a história principal e o seu plano. O narrador, que era detentor de todo o poder diegético, dá abertura para a personagem expor suas idéias e concepções.

A “bolação” de Flor ocupa-se das partes de um texto em processo de criação, sendo também, uma forma de libertação da personagem que, com autonomia, toma suas próprias decisões. Flor consegue perceber a situação em que seus colegas estão vivendo e seu plano criativo chega a atingir a realidade, por isso, a criança se sente motivada a criar também, a construir seus objetivos e a lutar para atingi-los.

O outro recurso é a carta que se apresenta graficamente ao leitor pela demarcação de uma margem, imitando uma folha de papel, por um destinatário (Cara-de-pau) e pelos remetentes (Tatuzinhos 1, 2, 3, 4, 5, 6 Garcia). Além dessas peculiaridades, a letra cursiva mantém-se na carta, diferenciando-se da tipografia da narrativa principal. Nesse nível narrativo, os narradores Tatuzinhos Garcia situam-se no interior da história e contam como se livraram dos guardas da prisão e também o que sentem pela roça e pelo amigo Cara-de-pau.

Do mesmo modo, podemos considerar como formas narrativas, as letras de música compostas por Virinha e Latinha, além dos pregões anunciados pelos vendedores no circo. Conforme a *Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura* (1973), os pregões são fenômenos sociais com características de anúncio que têm objetivos comerciais, geralmente ligados à oralidade. No texto, os vendedores cantam:

Olha o amendoim, não diga que não!
Bala, sorvete, chocolate, algodão! (BOJUNGA, 2002b, p. 88)

Vai querer a limonada gelada?
Café, mate, laranjada! (BOJUNGA, 2002b, p. 88)

As músicas também entoam o modo lúdico como os animais levavam a vida:

Vida, acho você a maior
 Quanto mais penso em você
 Mais eu vejo que te gosto
 E que não tem coisa melhor. (BOJUNGA, 2002b, p. 11)

Em outra situação, Virinha cria um novo samba pois, como denuncia o narrador, a personagem “Queria contar como estava se sentindo importante” (BOJUNGA, 2002b, p. 91):

Hoje quero contar pro povo
 Esse sentimento novo
 Que nasceu dentro de mim... (BOJUNGA, 2002b, p. 91)

Com isso, acreditamos que essas singelas formas de expressão resultam da criação espontânea das personagens e revelam criatividade e autenticidade. Nessas produções há um narrador preocupado em expor uma situação e um estado de espírito, momentos que podem alargar o poder de comunicação entre a obra e o leitor, pois aquilo que não divertir ou emocionar pode não possibilitar o acesso a uma experiência estética duradoura e fecunda.

Partindo dessas estratégias, percebemos que Bojunga opta por justapor à história principal às narrativas em primeira ou terceira pessoa, aos espaços em branco do papel, à carta e aos textos musicados, preservando sempre a sua matéria-prima. Essas instâncias são, portanto, encadeadas na obra de Bojunga como um mosaico, ou mesmo, fundidas na narrativa.

Assim, a linguagem literária é, ao mesmo tempo, o que formula seus questionamentos e o meio pelo qual os esclarece, através da instabilidade e das modificações progressivas. Por intermédio da linguagem, as personagens vão apresentar ao leitor um mundo autônomo, repleto de ambigüidades, cuja literariedade se apresenta à criatividade do leitor na produção de sentidos, tanto para o texto quanto para a vida.

O narrador vai articulando a trama narrativa, organizando o discurso e estabelecendo o ponto de vista a partir do qual a história será apresentada ao leitor. Liberal, o narrador permite a entrada da voz das personagens, que expõem as suas experiências, configurando outros níveis narrativos. Atuando em grupo, as personagens expressam concepções de coletividade e demonstram a participação ativa no convívio social. Quando Voz de Cristal diz que “Estava morrendo de saudades da cuíca” (BOJUNGA, 2002b, p. 89), exprime, usando a metonímia, que estava sentindo falta dos momentos divertidos que viveu com os colegas. Esse

comportamento expõe a maturidade das personagens por terem percebido que, mesmo trabalhando, a turma poderia continuar unida e vivenciar momentos de entretenimento.

Pensamos que mais importante ainda que a escolha de um tipo de narrador é a seleção de um foco narrativo. O foco vai expressar a visão de mundo do narrador, constituindo-se como autoritário ou emancipador. O que temos como resultado em *Os colegas* é uma diversidade de vozes narrativas que estabelecem uma sintonia entre o mundo do adulto produtor do texto e o da criança leitora. O tom emancipatório é revelado por um narrador que dialoga com o universo infantil e que mostra uma criança em formação por meio da construção das personagens.

Sabemos que a aproximação ou o distanciamento do real acontece através da arte. Do mesmo modo que Latinha pontua que “Fazer samba é fazer arte” (BOJUNGA, 2002b, p. 80), também cremos que fazer literatura infantil é fazer arte, sendo esse processo uma efetiva contribuição para a formação da identidade da criança e da sua humanização.

3.2.2.3 As personagens e a representação da criança

_ Que é isso, Ana Paz! O teu pai é um personagem, e personagem é feito filho da gente, ruim ou bom a gente gosta dele [...] Fazer personagem é ato de entrega, de amor, que negócio é esse de fazer ele na marra?

[...]

Eu não quis mais escutar a Ana Paz: acordei. O dia estava clareando. Senti uma urgência *muito* minha conhecida: ir pro jardim mexer com terra [...] Mas a voz de Ana Paz não saía da minha cabeça: você não sabe fazer mais ninguém. Larguei o podão e fui escrever *alguém*. (BOJUNGA, 2002a, p. 40)

Por intermédio da sua descrição física e psicológica, as personagens vão sendo construídas por Bojunga no universo ficcional. Ao longo da narrativa, o leitor pode vislumbrar as personagens em processo de formação e evolução contínua, por intermédio de suas falas e ações. Segundo Rosenfeld (1976), o leitor é convidado pelo autor a prender a sua atenção na personagem, sem relacioná-la a pessoas reais, pois a coerência com que a personagem é construída constitui a verossimilhança do mundo imaginário. Para entregar-se à leitura, o leitor precisa aceitar um “acordo ficcional” (ECO, 2002, p. 81) e entrar no mundo do faz de conta, compreendendo que o que está sendo narrado é uma história imaginária, verossímil ao mundo real, e não uma mentira ou uma inteira correspondência da realidade.

Por esse motivo, no momento da leitura de *Os colegas*, de Lygia Bojunga Nunes, aceitamos que os animais falem e tomem certas atitudes. Fazemos esse pacto com a narrativa e, além de acreditarmos que as situações vividas pelas personagens são análogas ao que vivemos no mundo real, relacionamos com as suas experiências àquelas que presenciamos em circunstâncias empíricas. De acordo com Candido (1976, p. 55), “A personagem é um ser fictício” arraigado à verossimilhança, o que permite comparar o mundo da narrativa com o mundo real, em que um ser fantástico expressa uma verdade existencial.

O nome das personagens na obra, que possibilita localizá-las e identificá-las, trabalha as ambigüidades reveladas pelo discurso poético. Buscando sua identidade, as personagens discutem, na ficção, situações equivalentes às do mundo real, relativas às oposições que fazem parte da vida do homem, do seu trabalho e de sua subsistência.

Virinha e Latinha são duas personagens representadas pela dissociação de um único vocábulo: o substantivo composto “vira-lata”. Expressam o tema da alteridade do homem, a dualidade de suas tendências, de seus pensamentos, de suas ações e de seu temperamento. Uma personagem reflete a outra por meio de suas concepções e atitudes, revelando sua identidade e, ao mesmo tempo, suas diferenças. Podemos dizer, que após serem nomeados, os cãezinhos deixam de ser julgados simplesmente como tantos outros “vira-latas” para serem identificados em seu meio social. Vivendo de aspectos idênticos e opostos, uma personagem completa a outra, pois ao somar sua imagem à da outra, ela adquire a sua auto-imagem.

Os dois cachorros apreciam o samba e gostam de aproveitar a vida. Eram “malhados, e o tamanho mais ou menos o mesmo, mas um tinha o rabo mais curtinho, uma orelha sempre em pé e a outra sempre caída; o outro tinha mais manchas no corpo e o cacoete de piscar o olho esquerdo” (BOJUNGA, 2002b, p. 10).

Ao final da narrativa, quando os colegas estão se arrumando para a grande noite de estréia no circo, Latinha vê-se no espelho:

_ Sabem? É a primeira vez que eu vejo a minha cara num espelho. Puxa vida, é legal! [...]

Os quatro estavam no camarim do circo se arrumando na frente do espelho [...]. Latinha fazia pose, fazia caretas, fazia discurso pra cara dele.

(BOJUNGA, 2002b, p. 88)

A recorrência a esse símbolo rico auxilia-nos na interpretação. Chevalier e Gheerbrant, em *Dicionário de Símbolos* (2000), explicam que o espelho é uma superfície que reflete a verdade, a sinceridade e o conteúdo do coração e da consciência. Causando a admiração da personagem, o espelho revela a sua identidade e a sua diferença, que inspiram o conhecimento

de si mesma. Naquela noite, as personagens se sentiram como verdadeiros artistas e, olhando-se ao espelho para ele mesmo, Latinha parece buscar uma experiência de totalidade, de revelar uma imagem do mundo que emerge como fragmentação. Desse modo, pensamos que o espelho surge na narrativa como um motivo para a reflexão sobre a vida e sobre o sentido da existência humana em uma sociedade moderna determinada pela superficialidade e dispersão.

Flor-de-lis, que “apareceu correndo, de língua de fora, uma corrente pendurada no pescoço” (BOJUNGA, 2002b, p. 11), narra A HISTÓRIA DE FLOR-DE-LIS. A cachorrinha lamenta-se pelo modo como sua dona age e, por isso, é descrita como uma estrela, vestindo tecidos nobres e usando acessórios luxuosos:

Vivia me enchendo de perfume [...] de roupas e pulseiras. “Puxa vida, cachorro precisa correr. Isso não é vida!” Então eu pensei: “Puxa vida, quem sabe esse tempo todo eu tô achando que eu sou cachorro, mas eu não sou cachorro?...” [...] Quando ela abriu a porta pra uma visita entrar eu fugi. Corri à beça até chegar aqui. (BOJUNGA, 2002b, p. 13-4)

Notamos que não há consonância entre as idealizações do adulto autoritário e os desejos da personagem, justificando, assim, a sua fuga. Em ambientes de dominação do adulto, a criança é inferiorizada, sendo vedada a sua possibilidade de fazer escolhas. “É este poder de compra que assinala o lugar social das personagens paternas e, simultaneamente, a força de seu raciocínio; por isso, elas têm sempre razão” (ZILBERMAN, 1998, p. 100). Mas, Flor liberta-se dessa opressão e, a partir de uma postura inquiridora, foge para conhecer outros contextos.

Flor-de-lis aliou-se a Virinha e Latinha. Em um dia frio e chuvoso, os três encontraram o “Ursíssimo” Voz de Cristal. O narrador explica: “Ursíssimo porque era enorme. Voz de Cristal porque tinha uma voz fininha que nem uma agulha” (BOJUNGA, 2002b, p. 14). Voz de Cristal “se emocionava à toa [...] e bastava se emocionar para começar a chorar” (BOJUNGA, 2002b, p. 14). O urso ouviu comentários de que o “mundo era um lugar ótimo” (BOJUNGA, 2002b, p. 16) e explica que ele e os outros animais são colegas por terem algo em comum: a fuga.

Atitude emancipadora das personagens, a fuga revela uma transgressão às normas. Esse ato desencadeia a consolidação da personalidade dos animais que vão em busca de sua auto-afirmação, confiança em si mesmo e o reconhecimento do grupo. As personagens tentam encontrar-se longe do lugar que as oprimem, vivendo novas experiências existenciais que levam ao seu crescimento. Assim, instaura-se a literariedade da obra, convidando o leitor a participar desse mundo de liberdade no momento em que a obra é recebida.

A fim de mostrar o mundo para Voz de Cristal, Virinha convidou todos os colegas para ir ao circo. Quando voltaram, “ouviram uma voz mal-humorada” (BOJUNGA, 2002b, p.17) e ficaram conhecendo o coelho Cara-de-pau. A turma deu-lhe esse apelido porque sempre estava sério e com a cara fechada.

Entendemos por “cara-de-pau” um indivíduo ousado, descarado ou cínico. Mas, as atitudes e as palavras do coelho Cara-de-pau mostram-nos uma certa passividade e insegurança.

Podemos pensar que a expressão utilizada – “foi perdido” (BOJUNGA, 2002b, p. 17) – revela que Cara-de-pau não se perdeu somente por estar distraído ou por ser imaturo, mas porque a sua família o deixou. Especificamente, a forma verbal na voz passiva enfatiza a importância a que ele mesmo se atribui, pois se invertermos a frase “foi perdido que nem eu” (BOJUNGA, 2002b, p. 17) para “eu fui perdido”, poderá expressar uma ênfase voltada para o elemento que está em primeiro plano, no caso “eu”, Cara-de-pau, a pessoa que sofreu a ação; o menor valor é atribuído à sua família que realizou a ação. Portanto, Cara-de-pau sofreu uma ação dos familiares. O particípio “perdido” adjetiva o coelho, causando a impressão de que a voz passiva ressalta os aspectos característicos do sujeito.

Outras formas como “me perderam” (BOJUNGA, 2002b, p.17), “não me acharam” (BOJUNGA, 2002b, p. 17, 18) e “me botaram pra dormir” (BOJUNGA, 2002b, p. 18) expõem a idéia de dependência e a constatação de que as ações foram realizadas pelos seus companheiros. Assim, entendemos que Cara-de-pau é uma personagem que apresentava insegurança, passividade e submissão perante seu grupo social: “Eu agarrava a mão do meu irmão com medo de me perder e ele dizia ‘me solta’” (BOJUNGA, 2002b, p. 18). Quando lhe era solicitado que comprasse comida para sua família ficar descansando na praça, Cara-de-pau não ia com medo de se perder. Então, o abandono de sua família pode significar a necessidade de o ser humano agir conforme seus preceitos, de tomar suas próprias decisões para ter um bom convívio em sociedade. Essa concepção pode ser reforçada com a fala de seu tio inserida no discurso do coelho: “homem tem que aprender a viver sozinho” (BOJUNGA, 2002b, p. 18).

Cara-de-pau aceita sua condição passivamente, por isso, desperta compaixão de seus leitores e desses recebe o apoio e a proteção. Mas, devido a sua submissão, a personagem Cara-de-pau pode despertar sentimentos negativos, uma vez que as crianças ali representadas sentem-se apáticas como ela, rejeitando um pouco esse tipo de personagem. A identificação com Virinha e Latinha, por exemplo, é mais propícia por se tratar de personagens ativas e vencedoras.

Ao encontrar-se com os colegas, Cara-de-pau supera sua imaturidade e passa a ser uma personagem mais dinâmica e independente, desenvolvendo atividades autonomamente. O momento em que Cara-de-pau leva madeira para construir o barraco é um exemplo disso:

Cara-de-pau enche o bolso xadrez com restos de couve, alface, e cenoura que ficaram jogados na rua [...] acaba sempre encontrando também uns caixotes velhos e uns pedaços de folhas de zinco. Mete tudo no bolso xadrez [...] (BOJUNGA, 2002b, p. 19-20)

Também percebemos a emancipação de Cara-de-pau no momento em que ele supera seus medos, transformando-se em uma personagem verossímil a contextos reais. Tendo seus companheiros presos, o coelho ficou sozinho e “se encolheu de medo; sentiu até vontade de se esconder no bolso xadrez” (BOJUNGA, 2002b, p. 55). Voltou para o barraco e o medo que a noite e a chuva lhe causavam era intenso, mesmo fingindo que não estava sendo incomodado. Todo encolhido, Cara-de-pau pensava: “Vou fingir que tô dormindo pra ver se ela [a tempestade] me deixa em paz” (BOJUNGA, 2002b, p. 57). De repente, mesmo sem a companhia e a proteção dos colegas, Cara-de-pau acreditou que era capaz de superar o medo. O narrador mostra-se emancipador no momento em que cede o poder de voz e visão à personagem:

[...] um relâmpago clareou tudo e ele pôde olhar bem dentro da cara da noite [...] a maior cara de mentirosa do mundo. Resolveu que era hora de um desafio:
 _ Não acredito em nada do que você está dizendo, ouviu?
 (BOJUNGA, 2002b, p. 58)

Notamos nesse trecho que o narrador expõe a coragem e a audácia da personagem ao contrariar a noite. O narrador apresenta os fatos sob a perspectiva do coelho que teme o temporal. Neste instante, a superação do medo da personagem não é dada pela intercessão de um adulto, mas conquistada por ela mesma. Do mesmo modo, o narrador liberal não tenta convencer a personagem de que esse medo era fruto de sua imaginação; simplesmente mostra a possibilidade de libertação do medo das manifestações dos fenômenos naturais que ainda não podem ser entendidos pela criança. Deste modo, a criança leitora percebe que aquele temor à escuridão da noite, a aversão a tempestades e a insegurança de ficar sozinho também podem ser suprimidos.

Como explica Perrotti (1990), a leitura e os livros permitirão o crescimento e a vitória sobre sentimentos antigos. Perto dos pais a criança parece estar protegida, mas quando cresce,

deve viver sozinha. Assim, devido a sua constante emancipação, a leitura permite a adaptação a esse mundo de abandono social, possibilitando ao homem dominar seus medos. E conclui: “o medo pode enfim ser submetido. A consciência dos abismos suprime os abismos. O saber triunfa sobre os afetos e a leitura torna-se magia” (PERROTTI, 1990, p. 43).

Ter consciência do medo, então, é poder superá-lo e eliminá-lo. A leitura da literatura é um meio para suprimir conflitos interiores e mostrar para a criança que, similarmente à personagem, ela também é capaz de tomar suas próprias decisões e superar temores e complexos.

Para visualizar como a família está representada em *Os colegas*, tomamos como base a tipologia criada por Zilberman (1998). Existem três modelos que levam em consideração as relações adulto/criança na obra: modelo eufórico, modelo crítico e modelo emancipatório. O primeiro é aquele que sanciona a visão do adulto. Segundo Zilberman, esse modelo apresenta uma família burguesa sem problemas, dividida em dois espaços: o da criança e o do adulto. Os protagonistas são crianças ou animais que geralmente deixam suas casas por indignação, partindo para um mundo desconhecido. Porém, retornam aos braços da família, acentuando a visão adultocêntrica que invade as narrativas infanto-juvenis. Assim, os adultos sempre têm razão, revelando seu domínio sobre as crianças. Nesses textos, o leitor se identifica com os “heróis mirins” (ZILBERMAN, 1998, p. 101) e acaba por retrair-se em seu mundo familiar, causando dessa forma, a aceitação do poder adulto.

Os conflitos familiares das personagens, ocasionados pelo seu contexto social, político e econômico, constituem o modelo crítico de representação da família: as histórias geralmente expõem uma vida social urbana e autêntica, apresentam desavenças entre irmãos e, até mesmo, entre pais e filhos. Esse modelo revela os problemas da sociedade burguesa e expõe nuances de denúncia, fundamentando sua narrativa numa “perspectiva verista de tratamento literário e numa personagem que tem em mira sua emancipação individual” (ZILBERMAN, 1998, p. 104). Mas, assim como ocorre no modelo eufórico, o crítico ainda tem suas personagens vinculadas ao convívio familiar, mesmo que este apareça como uma importunação, impossibilitando a total autonomia e a real mudança da maneira de pensar da personagem.

Já o modelo emancipatório é aquele caracterizado por abordar, em suas narrativas, um novo relacionamento entre o adulto e a criança. Essa convivência vai expor a autonomia da criança e não mais a dominação e a manipulação do adulto para com ela. Em vista disso, o protagonista mirim age com maior independência e tem voz na história, ou seja, toma

decisões e exerce suas vontades interiores. As personagens experimentam novos contextos e se libertam de laços familiares autoritários.

A presença da família nesta obra de Bojunga é mínima, mas não deixa de se fazer notar, por exemplo, com os Tatus Garcia. À Dona Tatu Garcia, cabe a preocupação com o futuro dos filhos – “O que vocês querem ser quando crescerem, meus filhos?” (BOJUNGA, 2002b, p. 60) – e, ao Seu Tatu Garcia, o cuidado com a aquisição do conhecimento e a importância do trabalho demonstrados, ao colocar os filhos na escola rural para também adquirir uma profissão. No entanto, essa referência aos adultos não tem grande importância, visto que eles não ocupam uma posição central no desenvolvimento da narrativa. A família preza seus valores e atribui grande importância à união dos membros e ao trabalho em equipe.

Já a família de Cara-de-pau, mencionada no início da obra, expõe uma imagem de fragmentação na qual os laços afetivos são dissolvidos e o individualismo é promovido. O coelho foi deixado pelos pais e passou a morar com os tios e um primo, o que pode projetar a ideia da rápida procriação da espécie. Além disso, a insegurança de Cara-de-pau revela a dependência que a criança tem de seus familiares.

Assim, se pensarmos na tipologia que Zilberman (1998) criou para representar a família na obra literária para criança, podemos dizer que não estamos frente a um modelo eufórico quando lemos *Os colegas*, pois a vida doméstica é mencionada em poucos momentos e não tem seus valores exacerbados. Além disso, as famílias apresentadas na construção da história não se enquadram em um padrão burguês. Mesmo tratando-se dos Tatus Garcia, em que temos a presença do pai, da mãe e dos filhos, são estes últimos que trabalham para manter a família.

Quanto ao modelo crítico, acreditamos que ocorram alguns vínculos com *Os colegas* devido a um desajuste existente entre os anseios de Flor e aqueles de sua dona. Mas, asseguramos que o modelo emancipatório é o que mais se aproxima da narrativa de Bojunga, uma vez que a referência e a importância atribuídas à família são mínimas. As personagens são criativas e agem com maior autonomia e independência, procurando resolver seus problemas com a companhia dos colegas, excluindo a intervenção de um adulto. Além do mais, as relações assimétricas inseridas na obra recusam uma postura tradicional e assumem um tom questionador, possibilitando ao leitor fazer escolhas e, conseqüentemente, emancipar-se.

Outras personagens são apenas figurantes. Se as suas falas são expostas, isso ocorre apenas em algum episódio, ocupando um plano menos privilegiado na narrativa, como a dona de Flor-de-lis, os parentes de Cara-de-pau, os homens fortes da carrocinha, os guardas da

prisão, o gerente do supermercado e o dono do circo. São seres humanos que têm autoridade e ocupam posições sociais privilegiadas. No entanto, não têm nomes próprios, sendo tratados anonimamente. São, portanto, personagens representativas que acabam por posicionar os animais no centro da narrativa.

Sob esta perspectiva, os adultos não se encontram em papel principal na obra, uma vez que Bojunga trata da questão da autoridade focalizando as concepções da criança. Para imperar o seu ponto de vista, as personagens se sobrepõem aos adultos com sua criatividade e esperteza, escapando até mesmo da polícia, “Que, por sinal, é uma polícia um bocado forte” (BOJUNGA, 2002b, p. 47). O dono do circo também não tem vez com os colegas, sendo a sua fala somente um motivo para concordar com as advertências feitas por Latinha ao pedir um emprego no circo para a turma: “Vocês estréiam amanhã” (BOJUNGA, 2002b, p. 86), ou ainda a causa da sua admiração pela habilidade de Voz de Cristal: “Puxa! Mas ele é bom demais!” (BOJUNGA, 2002b, p. 90). Dessa forma, consideramos que o livro rejeita o predomínio do poder adulto e assume o ponto de vista da criança leitora que, segundo Zilberman, em *Literatura Infantil: autoritarismo e emancipação* (1984)⁴¹, é a orientação da narrativa voltada para a criança, a recebedora do texto, que leva à simetria das relações e conduz a obra a atingir um elevado grau estético:

Somente uma centralização no destinatário criança, quando da compreensão da natureza do sujeito da recepção e de sua relação com a literatura ou quando do exame dos textos, legitima uma abordagem da literatura infantil.
(ZILBERMAN, 1984, p. 23)

Como sabemos, a literatura infantil esteve ligada ao pedagogismo ao longo de sua formação. Há um conjunto de valores inseridos nos textos para crianças e jovens, que transmitem qualidades, sentimentos, atitudes e valores a serem assimilados. Nessa literatura para crianças, o importante é obedecer às autoridades detentoras do saber e do poder, no caso, o adulto e a escola.

As personagens que percorrem as obras, quando adultas, transmitem lições e repreendem as demais; quando crianças, vivenciam a exemplaridade e a fixidez do maniqueísmo bom/mau, desenvolvem noções de obediência e sentimento de família. Sua imagem vai sendo formada de modo estereotipado no decorrer da narrativa, confirmando o compromisso com um projeto pedagógico que os textos manifestavam e tentavam inculcar nos leitores.

⁴¹ A primeira edição é de 1982.

Mas, essas personagens justas, leais, submissas e conformadas cedem lugar a outras, àquelas que pertencem ao nosso cotidiano, que representam crianças ativas, insubordináveis e criativas. O atrevimento tomou o lugar da coragem e, a habilidade, o da sabedoria. Assim, ao invés de ufanistas, as personagens rebatem conceitos pré-concebidos e tratam da realidade. Meireles, em *Problemas da literatura infantil* (1984, p. 139)⁴², comenta:

Quando os bons são considerados fracos, e os trabalhadores passam por tolos; quando os maus caminham de triunfo em triunfo, sem anjo, fada, ou justiça que lhe intercepte o caminho; quando a virtude parece ridícula e o instituto de gozo se confunde com Direito e Liberdade, é desanimador pensar nos benefícios da Literatura Infantil.

Desse modo, as qualidades consideradas ruins das personagens, como a desobediência e a curiosidade, devem ser reprimidas para que as crianças se transformem em adultos modelares. Esse tipo de narrativa reflete um poder unilateral, mas a literatura configura-se como um meio de mostrar a realidade opressora, manipuladora da ideologia do mundo.

É dessa forma que se apresenta a obra de Bojunga. Seu texto desfaz estruturas solidificadas, adquirindo novos aspectos formais e rompendo com a linearidade. A partir de sua criação literária de alto nível, a autora explora novas visões sempre em consonância com o universo infantil. Há, assim, uma aversão ao autoritarismo e um preceito dialético - e não unilateral - perante as situações da vida.

3.2.2.4 Os múltiplos sentidos do espaço

[...] esse *cenário* não existe, é uma paisagem inventada pr'uma história que ainda está sendo escrita, que eu não li nem nada, como é que eu posso ter *frequêntado* um cenário que só existe na cabeça duma mulher que eu nunca vi?!

(BOJUNGA, 1998, p. 30) [grifos da autora]

Elemento de grande importância para a estrutura narrativa, o espaço na obra *Os colegas*, de Lygia Bojunga, configura-se como uma imagem simbólica utilizada pelo narrador, revestindo-se de múltiplos sentidos.

Quando nos propusemos a analisar o universo ficcional dessa narrativa, pensamos, inicialmente, que iríamos nos deparar com uma construção da linguagem em que o espaço

⁴² A primeira edição é de 1951.

tivesse importância secundária e exercesse mera função de cenário, pois nem mesmo a cidade em que se passa a ação é mencionada. Mas o que vivenciamos foi uma inversão de nossas expectativas. O que realmente encontramos foi um espaço simbolicamente construído em que vamos descobrindo gradativamente a sua organização e funcionalidade.

O espaço é o local de atuação das personagens, como também, o lugar onde se desenvolve a ação. Em *Os colegas*, a história é ambientada predominantemente na cidade, mas não há descrições detalhadas dela, tanto do ponto de vista físico quanto social. Lajolo e Zilberman (2002)⁴³ explicam que a literatura infantil brasileira contemporânea assume um papel mais contestador, que mostra uma temática urbana “focalizando o Brasil atual, seus impasses e suas crises” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2002, p. 125). Não há, na narrativa, menção da cidade em que a história é ambientada, além de inexistirem descrições minuciosas. O que o leitor sabe é que “o bloco de colegas brincou nas ruas” (BOJUNGA, 2002b, p. 29) e que quando “eles acabam de procurar comida vão pra praia” (BOJUNGA, 2002b, p. 21). Em virtude disso, percebemos que o narrador não se preocupa em particularizar o espaço em uma determinada cidade ou em um bairro específico, deixando de apresentar ao leitor meticolosas descrições do lugar. Seu objetivo parece ser o de introduzir o leitor em uma narrativa cuja ação se passa em um universo urbano, situando-o através da menção a alguma praia (BOJUNGA, 2002b, p. 11, p. 39, p. 63), praça (BOJUNGA, 2002b, p. 55) ou calçada (BOJUNGA, 2002b, p. 39, p. 51), referindo-se a algum bairro (BOJUNGA, 2002b, p. 23), terreno baldio (BOJUNGA, 2002b, p. 14) ou circo (BOJUNGA, 2002b, p. 16, p. 82).

Esse recurso determina as circunstâncias espaciais que imprimem a impressão de realidade e verossimilhança aos fatos narrados. Por sua vez, o leitor pode identificar-se com o ambiente representado, mesmo que lhe seja exposto de maneira tão vaga. Podemos inferir que a história é ambientada no Brasil e na cidade do Rio de Janeiro, devido a algumas indicações como o samba, o carnaval e a praia. Mas, em sua imaginação, o leitor pode criar as cenas representadas no livro em qualquer outra cidade que já tenha visitado ou que simplesmente idealize. Desse modo, a importância do espaço na narrativa equivale àquela que a realidade adquire em nossa vida cotidiana: o lugar onde moramos, o local de trabalho ou de lazer, por exemplo, são elementos espaciais que nos rodeiam e que ajudam a formar o nosso ser social e interior.

O narrador oferece o mínimo de indicações geográficas, que podem ser simples pontos de referência para lançar a imaginação do leitor. Segundo Bourneuf e Ouellet (1976, p. 131),

⁴³ A primeira edição é de 1988.

“[...] o espaço num romance exprime-se, pois, em formas e reveste sentidos múltiplos até constituir por vezes a razão de ser da obra”. Com isso, o leitor é levado a acreditar que a simples localização pouco importa, sendo motivado a construir o espaço a partir do ponto em que evoluem as personagens.

Um outro aspecto observado é uma recorrência aos ambientes que procuram representar o real em detrimento dos maravilhosos. Os cachorros Virinha, Latinha e Flor-de-lis, o Ursíssimo Voz de Cristal e o coelho Cara-de-pau são personagens que remetem ao mundo real, pois trazem a marca do cotidiano. Apesar de serem animais, o que poderia aludir a um contexto mais fantasioso, as personagens vivem em um universo análogo ao da criança: vão para a praia “pra pensar” (BOJUNGA, 2002b, p. 23) e vão ao circo para desabar em gargalhadas (BOJUNGA, 2002b, p. 17). Além disso, os Tatuzinhos 1,2,3,4,5,6 Garcia freqüentam a escola, assim como a maioria das crianças, “pra aprenderem a ler, escrever, fazer conta e fazer túnel”. (BOJUNGA, 2002b, p. 60). Como espaço de ação, a escola tem apenas um papel secundário nesta obra de Bojunga. A imagem que se tem do professor também não é de um ser autoritário, o que se confirma com a aceitação da proposta feita pelos Tatuzinhos para se realizar a prova em equipe. Com isso, a escola é um pano de fundo para a construção da história, o que distancia Bojunga do pedagogismo ligado, tradicionalmente, à produção literária para crianças.

O espaço urbano, ainda que predominante, é combinado com o rural. Cara-de-pau morava na roça antes de ter sido perdido pelos seus familiares e, por isso, era amigo dos Tatuzinhos 1,2,3,4,5,6 Garcia. Quando Cara-de-pau retorna ao seu espaço de origem para pedir ajuda aos Tatuzinhos, o narrador expressa a admiração do coelho ao ver novamente a roça, o milharal, os sapos no riacho e a plantação de batata-doce. Nesse caso, o deslocamento espacial da personagem e das ações mostra a guinada da intriga e, conseqüentemente, da composição dramática da narrativa. Em seguida, os Tatuzinhos saem da roça e vão, juntamente com Cara-de-pau, até a cidade para cavar um túnel que se inicia na praia e se encerra na prisão, onde Virinha e Latinha estão presos.

As personagens podem mergulhar nos limites espaciais como se fosse um meio verdadeiro, onde se revelam e expandem. Isso ocorre quando os Tatuzinhos decidem ajudar Cara-de-pau e ficam empolgados até mesmo para levar “um calção pra tomar um banho de mar quando acabar o túnel” (BOJUNGA, 2002b, p. 63). Mas, apesar de terem realizado um bom trabalho na cidade cavando o túnel, percebemos que a paisagem pode estar ligada à vida íntima da personagem, o que justifica a escolha feita pelos Tatuzinhos em permanecer no campo:

Achamos a cidade bonita, mas muito barulhenta e o pessoal todo meio nervoso. Gostamos mais aqui da roça – ainda mais agora, que é tempo das cigarras darem concerto todas as tardes” (BOJUNGA, 2002b, p. 67).

Na literatura infantil, o espaço rural era metaforicamente apresentado por Lobato, na década de 1920. Com a turma do Sítio do Picapau Amarelo, o escritor representava um Brasil como gostaria que fosse na realidade e, tudo o que o sítio continha era o que ele almejava para o nosso país. Zilberman e Lajolo (1993) explicam que o campo era projetado como um cenário predileto para a aventura das crianças, independentemente da ideologia que o encobrisse. Na década seguinte, sítios e fazendas evocavam a política econômica, que considerava a agricultura o centro financeiro do país. Em narrativas dos anos 50, aproximadamente, “o deslocamento para o campo é temporário, e o espaço rural passa a se confundir com lugar de lazer” (ZILBERMAN; LAJOLO, 1993, p. 127).

Pensar em literatura para crianças, então, era remeter a um contexto de sítios e fazendas. Em *Os colegas*, notamos a emergência de um país urbano, sintonizado com outros textos inovadores publicados entre as décadas de 1960 e 1970. Assim, em um texto coerente como *Os colegas*, temos um espaço organizado com o mesmo rigor que os outros elementos. Além do mais, percebemos que o deslocamento das personagens pode trazer consigo rupturas que fazem progredir a narrativa.

Assim como são expostos ao leitor espaços conhecidos pelas crianças, o narrador, tematizando aspectos concretos da vida humana, apresenta também questões relativas à subsistência, como a fome: “Todos os dias de manhã cedo eles saem pra arranjar comida” (BOJUNGA, 2002b, p. 19) e a moradia “Construíram o barraco bem escondido atrás do monte de entulho [...] Ficaram um tempo enorme admirando a nova casa por dentro e por fora. Depois foram dormir felizes da vida” (BOJUNGA, 2002b, p. 22). O trabalho também é uma das situações difíceis enfrentadas por muitas crianças: “Mas que trabalho a gente vai arranjar?” (BOJUNGA, 2002b, p. 82). Assim, como “Não dá mais pé ficar sem trabalhar” (BOJUNGA, 2002b, p. 82) arriscando a vida todos os dias e vivendo sem saber se conseguirão comida, os colegas decidem trabalhar no circo, o lugar onde as personagens podem até mesmo se divertir.

Também são criados espaços imaginários que ultrapassam os limites da significação comum e adquirem dimensão simbólica, nos quais as personagens vivem situações cotidianas dentro das possibilidades do universo infantil urbano brasileiro contemporâneo. Em um aspecto interno da estruturação ficcional da obra, temos o diálogo entre a realidade e a

fantasia. Esta última é retratada na narrativa, por exemplo, com uma linguagem simbólica que recorre ao espaço do bolso xadrez de Cara-de-pau ou pela “porção de conselhos de negócios” (BOJUNGA, 2002b, p. 83) que Voz de Cristal tirou de trás de uma pedra e colocou no bolso do coelho, “cada conselho tão grande que, de repente, Cara-de-pau ficou gordo como um barril de chope” (BOJUNGA, 2002b, p. 83).

A seriedade externa de Cara-de-pau revela sua característica introspectiva, de interiorizar e guardar tudo para si. Com isso, o bolso pode ser uma metáfora da sua consciência: seus desejos reprimidos, seus medos e sofrimentos guardados somente para si mesmo. O bolso, espaço interior em que se instala o plano do inconsciente da personagem, pode reservar as tristezas e a revolta incontida da personagem por ter sido desprezado. Por isso, “a vida com bolso é muito melhor” (BOJUNGA, 2002b, p. 20) para guardar seus sentimentos e ninguém ter acesso a eles, somente se forem tirados do bolso por ele mesmo, quer dizer, se forem confessados por ele. Esse contato da criança com a fantasia se mantém, portanto, por meio do discurso do narrador e da atuação das personagens que, pela verossimilhança de sua participação ativa no mundo ficcional, aproximam-se dos seus leitores mirins.

Acreditamos que a obra de Bojunga é passível de interpretações diversas, uma vez que recorre a muitos símbolos. As imagens de caráter simbólico aparecem combinadas umas com as outras em uma relação de interferência. Os espaços abertos, como a praia, o mar e a rua, têm grande força expressiva no desenrolar da narrativa. A praia, por exemplo, é um lugar de recreação, confraternização, reflexão e libertação dos animais, um ambiente divertido que compensa a discriminação e a luta constante pela sobrevivência em que vivem as personagens. É nesse espaço que Flor-de-lis se refugia de sua dona e se livra das pulseiras, da capa, da corrente e dos laçarotes de fita que a reprimiam. Mas é no mar que Flor se purifica:

Flor-de-lis saiu correndo e furou uma onda. E depois outra, e mais outra, e mais outra, até não sentir mais perfume nenhum. Só então sossegou. Voltou pra areia toda satisfeita. (BOJUNGA, 2002b, p. 12)

Como Chevalier e Gheerbrant (2000, p. 15), pensamos que “Mergulhar nas águas [...] é retornar às origens”. É, então, carregar-se novamente em um reservatório de energia e receber uma força nova. Por isso, ao correr para o mar, Flor purifica-se de todo o autoritarismo e da sufocante repressão de sua dona, retomando a gênese de uma vida livre e autônoma, compatível com seus anseios interiores. Banhada pelo mar, Flor é aceita no novo grupo que passa agora a integrar. Como o mar estava “zangado” (BOJUNGA, 2002b, p. 70), a

turma aproveitou “pra dar um bom treino de *surf*” (BOJUNGA, 2002b, p. 70). Podemos dizer que o movimento das águas, de formar uma onda atrás da outra, pode indicar o próprio sentimento das personagens que mergulham para “esfriar o nervosismo” (BOJUNGA, 2002b, p. 87). Virinha também tomou um banho de mar “um bocado comprido pra [...] se sentir limpo [...]” (BOJUNGA, 2002b, p. 79). Com isso, concordamos com Biedermann (1993) quando afirma que a água corrente, sobretudo a água agitada do mar, levaria consigo qualquer carga negativa. É o caso de Voz de Cristal, que também se inova no mar, símbolo da dinâmica da vida, lugar de renascimento e transformações:

Foram pra praia. Pela primeira vez na vida Voz de Cristal tomou um banho de mar. Achou tudo bom e lindo de morrer. Saiu de dentro d'água e confessou pros novos amigos:

— Vou ficar por aqui. Não dá mais pé voltar pra minha antiga vida.

(BOJUNGA, 2002b, p. 17)

E a rua, por fim, é um espaço onde as personagens caminham e vivem as aventuras na sua trajetória existencial. É um local como aquele em que “o bloco dos colegas brincou” (BOJUNGA, 2002b, p. 29) que pode exprimir liberdade e dar acesso a espaços ainda desconhecidos.

Bojunga explora o espaço em vários sentidos, recorrendo também ao artifício da descrição. Cara-de-pau guia a vista do leitor para expor as características da rua:

_ Fui raspar os restos de uma feira nova que descobri, e quando vinha voltando vi a Flor. Estava passeando numa rua lá perto da casa dela. Uma rua bonita mesmo, toda cheia de sombras de árvores.

(BOJUNGA, 2002b, p. 68)

Os espaços fechados, como o barraco, o zoológico, a prisão, o apartamento e o túnel, por sua vez, podem demonstrar opressão e, quando transgredidos, expressam mutações da personagem. Por causa disso, tais espaços funcionam como um elemento de contraste com os espaços abertos, como o barraco que a turma construiu para morar:

O telhado com boa inclinação e sem nenhum furo no zinco; as paredes e a porta feitas com os pedaços de caixotes muito bem pregados um no outro [...] a porta ficou meio torta e só abria e fechava na base do empurrão. Então, pra disfarçar, eles pintaram a porta de azul forte. (BOJUNGA, 2002b, p. 22)

A simbologia da moradia está ligada à sensação de bem estar e de aconchego. Para Chevalier e Gheerbrant (2000), cada parte da casa tem sua simbologia: o exterior corresponde

à aparência do homem, à sua máscara; já o telhado significa a cabeça e o pensamento. Assim, o barraco dos colegas tem uma aparência bem humorada, mas reflete as suas angústias e incertezas. A perda da porta e do teto na ventania expressa a abertura das personagens para horizontes mais amplos e para uma nova vida, expondo um esclarecimento maior dos seus ideais e a firmeza de sua personalidade. Essa inferência se encadeia com a demolição do barraco pelas próprias personagens, logo em seguida, quando decidem trabalhar no circo com a esperança de ter um recomeço melhor de vida. Além do mais, a conotação que emerge do espaço interno do barraco é semelhante à função do bolso xadrez de Cara-de-pau porque, em alguns momentos, os colegas queriam “esconder lá dentro aquele susto” (BOJUNGA, 2002b, p. 36), ou seja, tentavam ocultar medos e emoções.

O Jardim Zoológico é um espaço fechado por portões. Os animais que ali vivem ganham comida em troca do trabalho e obedecem a regras impostas por esse meio social. O leão é o porta-voz dos animais: tem seu nome grafado com letra maiúscula acompanhada da forma de tratamento Dr., geralmente atribuída àqueles que fazem jus à titulação ou a determinadas profissões respeitadas socialmente, como médicos e advogados.

Similarmente ao zôo, a prisão também é um ambiente de clausura que expressa submissão e opressão. Os animais ficam trancados, aceitando ordens da polícia, que, segundo “a jacaré mulher” (BOJUNGA, 2002b, p. 47), “é uma polícia um bocado forte” (BOJUNGA, 2002b, p. 47). A prisão é sempre mencionada em situações em que os colegas transgridem normas, por exemplo, quando Cara-de-pau sai de mansinho do supermercado levando sobras de folhas de couve. O gerente grita para o coelho: “__ Você roubou verdura do balcão! Você é um ladrão! Você tem que ir pra prisão!” (BOJUNGA, 2002b, p. 79). Mas, a personagem defende-se dizendo: “__ Não roubei nada. Tinha uma madame comprando couve, eu pedi umas folhas e ela me deu.” (BOJUNGA, 2002b, p. 79). Nesta perspectiva, os adultos não se encontram em posição central na obra, pois Bojunga trata da questão da autoridade, focalizando as concepções da criança. Para fazer prevalecer o seu ponto de vista, as personagens se sobrepõem aos adultos com sua criatividade e esperteza, escapando até mesmo da polícia que, para alguns, corresponde ao grau máximo de autoridade, encarregada de manter a ordem pública.

O apartamento adquire conotação simbólica quando associado à limitação imposta à criança na sociedade como um todo. Ao invés de viver livremente, Flor deveria permanecer sob a guarda de sua dona, que enchia a cachorrinha de perfume, de roupas feitas com tecidos nobres e de acessórios luxuosos.

Por meio da descrição da vestimenta de Flor-de-lis e do apartamento de sua dona temos a tematização da vida na cidade grande, com suas diferenças sociais e concepções morais. Flor revela superioridade sócio-econômica ao usar casaco de veludo vermelho e coleira de prata, ao ter sido comprada por um preço alto, além de morar em um apartamento de chão de mármore, diferentemente de Virinha e Latinha, que viviam na rua procurando restos de comida em latas de lixo. A recorrência ao apartamento, então, pode significar a falta de liberdade e a censura ideológica que as crianças sofrem atualmente.

Um outro espaço que se destaca é o túnel. Segundo Chevalier e Gheerbrant (2000, p. 916), o túnel é “o símbolo de todas as travessias obscuras, inquietas, dolorosas que podem desembocar em outra vida”. Em *Os colegas*, o túnel tem uma diversidade de sentidos, pois é uma via de passagem para a mudança, transformações interiores e de estado de espírito das personagens. O túnel é o caminho pelo qual Virinha e Latinha fogem da prisão e reiniciam a vida fora da clausura, pois saem de um ambiente escuro e desalentador para um cheio de luz e alegria: a praia. O longo caminho cavado pelos tatuzinhos simboliza a angústia de Cara-de-pau em esperar, impacientemente, o retorno de seus amigos, como também a ansiedade em satisfazer seu desejo. Atravessar esse caminho, portanto, é buscar a liberdade e passar de uma para outra etapa da existência das personagens.

Para finalizar, trataremos da porta do barraco que, assim como o túnel, é um local de passagem entre dois mundos e, conseqüentemente, entre dois estados das personagens. Flor-de-lis foge do apartamento pela porta aberta para a visita entrar e Voz de Cristal sai do Zoológico com muita calma através da porta escancarada. Essa passagem tem valor dinâmico e exprime o ritmo do mundo, sendo, particularmente, uma imagem da mudança de vida, símbolo da “iminência do acesso e da possibilidade de acesso a uma realidade superior” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2000, p. 736). Por isso, a porta simboliza também a delimitação, local de entrada ou saída que permite o acesso a condições diferentes de existência. A porta “azul forte” (BOJUNGA, 2002b, p. 22), arrancada do barraco, por seu turno, tem a cor do pensamento, conforme esclarece Chevalier e Gheerbrant (2000), configurando-se como o caminho do sonho da turma de ter autonomia e de tomar decisões próprias.

Como vemos, há um deslocamento espacial das personagens na economia narrativa – da vida que tinham quando construíram o barraco para aquela que formaram no circo, após terem derrubado o barraco; da passagem da prisão para a praia através do túnel; da vida enclausurada em um apartamento ou em um Jardim Zoológico para a rua. Na convivência com os colegas observa-se um deslocamento interior: o amadurecimento das personagens e as

atitudes que tomam com a finalidade de eliminar carências e resolver seus próprios problemas. É um rito de passagem que assinala momentos em que as personagens criam coragem e adquirem segurança para, assim, passar de um estágio da vida para outro. Portanto, *Os colegas* configura-se como um texto esteticamente elaborado e riquíssimo também do ponto de vista da exploração dos recursos simbólicos e espaciais.

3.2.2.5 O tempo e a emancipação do leitor

O tempo é também elemento muito importante na constituição narrativa. Interno ao enredo, o tempo pode ligar os fatos narrados a partir da época em que se passa a história e da sua duração. Em *Os colegas*, especialmente, o tempo e a passagem dele assumem papel de destaque no decorrer da narrativa.

O tempo histórico compõe um conjunto de acontecimentos sobre os quais se desenvolve a ação. Nesse sentido, sabemos a época em que a narrativa é ambientada tanto por meio de índices explícitos, quanto por aspectos difundidos na narrativa que dão margem às inferências do leitor. Já a duração da ação delimita o período de tempo, ou seja, o número de dias, semanas, meses ou anos que perdura a ação principal da narrativa.

O início da obra já traz consigo a marca de recuo ao passado: “No princípio eram só dois” (BOJUNGA, 2002b, p. 9). Pelo emprego do verbo no pretérito perfeito, “tempo canônico da narração, que singulariza as ocorrências” (NUNES, 2002, p. 37), e por meio da fórmula dos tradicionais contos de fadas, “Era uma vez...”, expressão facilmente tomada pelo leitor como uma porta de entrada à ficção, a um mundo imaginário que acaba de compactuar.

O tempo histórico na obra em questão não é claramente definido. No entanto, há índices que permitem situar na década de 60 a história vivida pelas personagens, associado ao contexto em que a autora vivia no momento e ao fato de que a obra teve sua primeira edição em 1972.

Na Quarta-Feira de Cinzas, após brincarem o Carnaval, os cinco amigos estavam exaustos e logo dormiram. Repentinamente, acordaram com o apito de Cara-de-pau, que avisava a turma de que a carrocinha estava chegando. Quando viram o caminhão, ficaram apavorados, menos Voz de Cristal que, com a sua ingenuidade, não sabia o motivo da agitação dos demais. Assim, o urso agarrou a orelha caída de Latinha e perguntou:

- _ Que carrocinha?
- _ A carrocinha que apanha bichos sem dono que andam pela rua.
- _ Apanha pra quê? – quis saber Voz de Cristal.
- _ Pra levar pra prisão. Vamos embora!
- [...]
- _ E o que é que eles fazem com a gente lá na prisão?
- _ Dão sumiço! Me solta, me solta! (BOJUNGA, 2002b, p. 33)

Virinha e Latinha lutaram contra as forças dos guardas, mas não conseguiram escapar:

Na luta foram perdendo a cartola, o colarinho de escovas de dentes, as calças, o paletó. Até a cara de palhaço acabaram perdendo: o suor e as lágrimas fizeram a cal escorrer toda. (BOJUNGA, 2002b, p. 34)

Assim, toda a alegria que viveram durante o Carnaval foi dissolvida nesse ato violento, o que pode ser observado pelo estrago da fantasia, feita por eles mesmos, e pela pintura escorrida da face, como se eles perdessem a máscara da felicidade.

A máscara, associada ao teatro, carnaval e funerais, incorpora uma ampla simbologia de acordo com a sua utilização. Segundo Chevalier e Gheerbrant (2000, p. 596), a máscara carnavalesca “não esconde, mas revela, ao contrário, tendências inferiores, que é preciso pôr a correr”. Assim, não se usa a máscara impunemente, pois ela é capaz de sublinhar traços de uma personagem, possibilitando a existência de um vasto repertório de máscaras, do mesmo modo como existem muitos tipos de seres humanos. No teatro, figurando uma personagem, a máscara deu nome à pessoa: “O ator que se cobre com uma máscara se identifica, na aparência, ou por uma apropriação mágica, com o personagem representado.” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2000, p. 598). É, portanto, um símbolo de identificação, uma vez que o leitor, assimilando-se à máscara da personagem, torna-se incapaz de tirá-la e de desfazer-se dela. Por isso, reveste-se desses sentidos e da imagem por ela representada.

Do mesmo modo, as personagens de *Os colegas* vestem-se de palhaços porque identificaram-se com essa imagem que simboliza “a inversão da compostura régia nos seus atavios, palavras e atitudes” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2000, p. 680). Como expõem Chevalier e Gheerbrant (2000, p. 680)

À majestade, substituem-se a chalaça e a irreverência; à soberania, a ausência de toda autoridade; ao temor, o riso; à vitória, a derrota; aos golpes dados, os golpes recebidos; às cerimônias as mais sagradas, o ridículo; à morte, a zombaria. O palhaço é como que o reverso da medalha, o contrário da realeza: a paródia encarnada.

Assim, os animais vestem-se de palhaço para se divertir e satirizar as normas vigentes. Eles saem pelas ruas e riem perante o temor do contexto sócio-econômico-político-cultural do país. Querem brincar no momento da repressão; querem açoitá-lo o poder público com a alegria estampada na cara para descontar os golpes que recebem do autoritarismo do regime; querem sobrepor-se frente ao domínio da sociedade conservadora. Enfim, os amigos não se acomodam na condição de exclusão e escolhem a luta e a persistência para conseguir viver em uma nova sociedade.

Já na prisão, Virinha e Latinha vêem os tatuzinhos Garcia, mas como não os conheciam ainda, pensaram:

“Ih, que caras esquisitos! Boa coisa eles não devem ser.” [...] “Aposto que esses caras vieram aqui pra dar sumiço na gente.”

(BOJUNGA, 2002b, p. 64)

Essas passagens demonstram o clima de medo, repressão e tortura que assolava o Brasil dos anos 60, 70 e 80, durante o regime militar. Em 31 de março de 1964, teve início a ditadura que durou até 1985. Esse período, que os militares assumiram o poder, pôs fim à democracia da história brasileira. Era exigido silêncio da população, por isso, greves e manifestações eram proibidas. Com isso, as criações artísticas e intelectuais passaram a ser encaradas como ameaças ao regime, pois faziam uso de recursos lingüísticos para gerar ambigüidades, com o objetivo de expor ao público os problemas sociais da época. Muitas delas foram censuradas e tiveram seus produtores aprisionados ou exilados.

Sob essa perspectiva, percebemos que Bojunga apresenta, na transposição do real ao imaginário, sua visão de mundo contestadora. Procurando um modo alternativo de viver, os cinco amigos contrariam os valores ditados pela sociedade e promulgam aqueles condizentes com seus preceitos. Ao narrar os fatos, a autora recria o contexto autoritário da sociedade brasileira, que nega a liberdade de expressão das pessoas, exclui e pune os que não obedecem a suas normas. Esse contexto de terror justifica a preocupação de Virinha e Latinha com o “sumiço” que ocorria quando as pessoas eram presas e a insegurança perante os indivíduos esquisitos que chegavam perto deles na cela.

Em relação à duração da ação, podemos afirmar que se trata de um período não especificado com exatidão para o leitor. No entanto, levantamos a hipótese de que a narrativa principal gire em torno de apenas algumas semanas.

No primeiro capítulo, temos expressões temporais como “naquele dia mesmo” (BOJUNGA, 2002b, p.11), “Depois, um dia” (BOJUNGA, 2002b, p.11), “E um dia”

(BOJUNGA, 2002b, p. 14), “hoje de noite” (BOJUNGA, 2002b, p. 16), “naquela noite” (BOJUNGA, 2002b, p. 19), “O tempo passou” (BOJUNGA, 2002b, p. 19) e “Todos os dias” (BOJUNGA, 2002b, p. 19), que não definem a duração dos acontecimentos.

Já no segundo, “É tempo de Carnaval”, conseguimos delimitar as margens temporais. Esse período, de um dia, narra desde a expectativa das personagens e toda a sua agitação nos preparativos das fantasias para o bloco de Carnaval até saírem para a farra. A passagem do tempo é revelada pelas atitudes das personagens, sobretudo pela utilização dos verbos no gerúndio, que enfatiza a continuidade das ações e dá a idéia de um processo contínuo:

E noite adentro, com a luz da lua iluminando, os colegas trabalhando.
Um cortando e outro costurando os pedaços de pano, a vela do barco e os
trapos todos reunidos, pouco a pouco vão aprontando os paletós e as calças
de palhaço. (BOJUNGA, 2002b, p. 27)

Ao invés de usar simples expressões de tempo, como “amanheceu” ou “anoiteceu”, por exemplo, Bojunga faz uso de recursos lingüísticos mais apurados, para dar mais vida ao texto:

A lua começa a se despedir. O carnaval quer entrar.
(BOJUNGA, 2002b, p. 27)

Agora a manhã já vai alta [...] (BOJUNGA, 2002b, p. 27)

A tarde está indo embora, a noite já vem vindo. (BOJUNGA, 2002b, p. 28)

A partir daí, algumas referências tornam o tempo um pouco mais demarcado. São quatro dias de farra: “Sábado, domingo, segunda e terça [que] o bloco dos colegas brincou nas ruas” (BOJUNGA, 2002b, p. 29), uma Quarta-Feira de Cinzas em que Virinha e Latinha são capturados pela carrocinha, um dia para Voz de Cristal atender ao plano de Flor, vestir-se de mulher com a roupa feita de jornal, ir até a prisão tentar convencer os guardas de que era “dona” dos dois vira-latas e ser também detido e levado para o Zoológico.

Flor-de-lis e Cara-de-pau ficaram sozinhos. Como a cachorrinha não parava de expressar sua melancolia, o coelho se irritou e gritou para ela pensar em alguma forma de tirar Virinha e Latinha da prisão. Foi nesse momento que Flor expôs a sua “bolação” (BOJUNGA, 2002b, p. 49) para Cara-de-pau, ou seja, apresentou o seu plano para o amigo. Flor foi até a prisão, irritou os guardas e foi detida por eles. Cara-de-pau foi até o apartamento da antiga

dona de Flor dizer que a cachorrinha tinha sido presa, estava sofrendo muito e que precisava da dona. Assim, a mulher foi buscar Flor e levá-la de volta para casa.

Cara-de-pau ficou aflito porque uma parte do combinado no plano era também salvar Virinha e Latinha. O coelho viu-se novamente sozinho e o fato de se lembrar “daquele dia em que, pequenininho, tinha ficado esquecido no canteiro de margaridas” (BOJUNGA, 2002b, p. 55) comprova o desenrolar do tempo vivido pela personagem e o seu crescimento. Assim, como Cara-de-pau era o único da turma que estava livre, devia tomar uma atitude e salvar os amigos. Foi nesse momento que, não se sentindo mais frágil como antes, o coelho superou seus medos e procurou os tatuzinhos Garcia.

No período de um dia, Cara-de-pau foi até o sítio e os tatus construíram o túnel que ia da praia até a prisão. Todos os cachorros fugiram e o coelho pôde reencontrar Virinha e Latinha. Com mais um, os três viram Flor passeando em uma rua perto da casa dela e ficaram ansiosos para salvá-la. Chegaram tão perto que a mulher tropeçou em Cara-de-pau e foi mordida por Virinha e Latinha. Quando Flor viu os amigos, gritou e começou a correr junto com eles. Só pararam na praia, onde decidiram que Voz de Cristal também deveria voltar para a turma.

Os capítulos onze e doze narram sete dias de dificuldades do grupo. No domingo, foram ao Jardim Zoológico para tirar Voz de Cristal de lá. Entretanto, o amigo não queria sair porque estava apaixonado pela girafa, com quem ia se casar, e se negou a ir com os companheiros.

Na segunda-feira, de madrugada, Virinha saiu para fuçar latas de lixo e tentar encontrar comida quando, de repente, a lata virou e ele ficou preso dentro. Só saiu porque o lixeiro pegou a lata para despejar dentro do caminhão e quase levou Virinha junto. Na quarta, Cara-de-pau saiu rapidamente do supermercado ao tentar aproveitar algumas folhas de couve para comer. O gerente ficou extremamente bravo com o coelho e, por isso, queria levá-lo para a prisão ou para o “panelão” (BOJUNGA, 2002b, p. 79).

Outro momento de apuro passaram Virinha e Latinha, na sexta, quando estavam fazendo uns versos na praia, com a companhia de Flor. As pessoas gritaram para a carrocinha e os amigos, como não tinham para onde ir, nadaram para fugir e foram recolhidos por um barco de pescadores. Para concluir a saga de dificuldades, a porta e o teto do barraco foram arrancadas, no sábado, por uma grande ventania. Foi nesse momento que a turma decidiu mudar de vida porque

“Não dá mais pé ficar sem trabalhar.”

_ Porque a verdade é que a gente tá ficando cansado desse negócio de fugir, de ter que arriscar a vida todo o dia, de ter que viver sem saber se vai arranjar comida ou não – disse Virinha.

E Flor, Cara-de-pau e Latinha acharam a mesma coisa.

(BOJUNGA, 2002b, 82)

Decidiram, então, trabalhar no circo, devido ao grande sucesso que o bloco dos colegas fez durante o Carnaval. Assim, como Voz já estava acostumado a trabalhar, foram ao zôo pedir conselho para o amigo, que deu sua “porção de conselhos de negócios” (BOJUNGA, 2002b, p. 83) e pôs no bolso xadrez de Cara-de-pau. A turma despediu-se do urso e, durante muitos dias, ensaiou o número. Falaram com o dono do circo, marcaram uma apresentação e, como o homem gostou muito do desempenho dos amigos, decidiu contratá-los. Para ampliar a alegria da turma, Voz de Cristal apareceu, justamente no dia da estréia, porque pensava muito diferente da girafa e por estar com saudade dos amigos.

Após passarem por muitas dificuldades, o grupo abandona a vida marginal e abre espaço para a construção de uma convivência mais interligada. Aquela sociedade opressora, que punia os que a transgredia, agora é dissolvida e, após um longo período de aprendizagem, o grupo ultrapassa seus obstáculos e ingressa em um meio mais ameno, permeado pelo espírito da unidade. Os colegas notam a necessidade do trabalho; percebem a importância da união de seus membros, quando desejam que Voz de Cristal volte a fazer parte da turma, por exemplo; passam a valorizar a educação, no momento em que Flor, rouca por causa de um resfriado, não consegue conversar com os guardas da prisão e, em pensamento, lamenta-se por não saber escrever:

“[...] Olha aí o meu caso: se eu não fosse ignorante, se alguém tivesse me posto na escola pra, pelo menos, aprender a ler e escrever, eu não estava nessa situação: já tinha escrito num papel tudo que eu queria dizer. Mas não aprendi nem a pegar um lápis, e agora tenho que fazer mesmo o que os outros querem e não o que eu bolei.” (BOJUNGA, 2002b, p. 54)

Esses são aspectos que devem ser priorizados por aqueles que esperam ter sua vida transformada. Após estréia no circo, os colegas estavam prontos para dormir:

Virinha pensou: “Daqui a pouco vai ser de madrugada, mas eu não vou ter que sair pra revirar latas de lixo. Que troço mais bacana!”

[...]

E quando Latinha dormiu, Flor já estava até sonhando (puxa vida, como todos estavam cansados!). Sonhando que não precisava mais ter medo da

antiga dona, de carrocinhas, de mais nada. E o bom daquele sonho é que ela ia acordar e ver que tudo que tinha sonhado continuava a ser verdade.
(BOJUNGA, 2002b, p. 91)

Outro recurso muito utilizado por Bojunga para indicar a passagem do tempo é o dos espaços em branco. Além de demarcar os limites entre a narrativa principal e a encaixada, eles podem indicar o tempo que as personagens levaram para sair de um lugar e chegar a outro como, por exemplo, quando saem correndo para encontrar Voz de Cristal no zôo e pedir conselhos. Há, até mesmo, o subtítulo “NO JARDIM ZOOLOGICO” (BOJUNGA, 2002b, p. 83), grafado com letras maiúsculas e seguido de reticências para situar o leitor em outro tempo e espaço, como se a narrativa estivesse apresentando “e, enquanto isso, no jardim zoológico...”.

O dinamismo do transcurso temporal é bem delimitado, também, na preparação para o Carnaval. Após cada espaço deixado em branco existe uma frase ilustrativa, que demonstra uma gradação crescente de sentido, de passagem de tempo e de aproximação do carnaval. Enquanto os colegas iam se preparando, procurando os materiais e construindo as fantasias, já ouviam os sons do carnaval cada vez mais perto:

As cuícas esquentando, o bатуque aumentando, o carnaval batendo na porta para entrar:

_ Panquititapam, panquititapam, panquititapam...

[...]

A lua começa a se despedir. O carnaval quer entrar.

_ Panquititapam, panquititapam, panquititapam...

[...]

Agora a manhã já vai alta, e o carnaval – impaciente – faz um barulho danado lá fora.

[...]

E a noite chega bacana que só vendo, cheia de estrelas, de fantasias, de bатуque e de alegria. (BOJUNGA, 2002b, p. 26-28)

Já esse outro exemplo, demonstra a simultaneidade temporal e o deslocamento espacial. É o momento em que os tatuzinhos estavam construindo o túnel e Cara-de-pau esperava, ansiosamente, pelos amigos na praia:

E enquanto quatro tatuzinhos guardavam a entrada do túnel pra só deixar passar um cachorro de cada vez, os outros dois controlavam a mangueira [...]

[...]

Deitado na areia da praia, com as orelhas coladas na boca do túnel, Cara-de-pau estava farto de esperar. (BOJUNGA, 2002b, p. 66)

Desse modo, o tempo no plano imaginário jamais se reveste da continuidade do tempo real, uma vez que o primeiro pode transitar, livremente, do presente ao passado e do passado ao futuro. Conforme Nunes (2002), tal fato justifica a existência de lacunas, como fases interrompidas, momentos suspensos e períodos vazios, que “suprem as soluções de continuidade como se, forçosamente, o *continuum* do tempo tivesse que ser restabelecido após cada interrupção” (NUNES, 2002, p. 25).

Assim, “o tempo se atualiza através da leitura” (NUNES, 2002, p. 26) e, como vemos, Bojunga cria um universo ficcional em que personagens, aparentemente frágeis, lutam pela anulação das diferenças e hierarquias sociais. São esses animais que ilustram, portanto, as personagens da nossa sociedade – trabalhadores, crianças, adultos – que buscam um lugar melhor e mais justo para se viver. Daí a nossa facilidade de reconhecermos no texto experiências que vivenciamos, angústias e descontentamentos que nos afetam cotidianamente. O tempo histórico, por sua vez, não faz referência direta a um contexto, mas alude à época da ditadura e do regime militar, devido às menções de “sumiço”, policiais, e às atitudes como a militância de esquerda da turma, a fuga e os depoimentos de descontentamento perante as situações. Apesar, ainda, de apresentar algumas demarcações temporais exatas, a imprecisão da duração da ação principal é ressaltada, possibilitando ao leitor tomar seu próprio rumo a partir de índices temporais disseminados ao longo da narrativa e imaginar quanto tempo a turma levou para viver esses momentos paradoxais de amarguras e alegrias.

3.2.2.6 A linguagem e a produção de significados

Respirei. Eu tinha gostado tanto do Lourenço, mas em compensação eu estava cansada, nossa! Como ele falava. E falava tão sem ponto que eu estava precisando de uma pausa pra descansar.

(BOJUNGA, 1998, p. 36)

Ao pensarmos na linguagem, lembramos que ela não é um produto homogêneo nem objetivo. É, na verdade, um processo em constante construção e repleta de subjetividade. Por isso, ao ser utilizada, a linguagem não representa simplesmente uma realidade, mas cria um estado para as coisas a partir de uma representação do mundo.

A literatura, como expressão pessoal de um fato vivido, faz uso da linguagem de um modo particular. Essa é uma atividade que permite ao homem comunicar-se através de signos orais ou escritos, obedecendo a determinadas regras. O que importa, nesse aspecto, é observar o trabalho lingüístico de Bojunga na construção de seu texto e considerar questões relativas ao seu estilo de narrar, ou seja, quais as particularidades do seu discurso, capazes de torná-lo qualitativamente estético ou não. Além disso, apontamos questões relativas às soluções lingüísticas utilizadas pela autora para criar uma identidade lingüística para cada uma das personagens da história, a partir da sociedade a que pertencem, principalmente com os diálogos e a voz do narrador.

A linguagem literária é o que possibilita a formulação de questionamentos e, ao mesmo tempo, torna-se o meio pelo qual os esclarece, através da instabilidade e das modificações progressivas. Por intermédio da linguagem, as personagens vão apresentar ao leitor um mundo autônomo, repleto de ambigüidades, cuja literariedade se dispõe à criatividade do receptor na produção de sentidos, tanto para o texto quanto para a vida.

Para apresentar Virinha e Latinha notamos algumas singularidades: esses nomes originam-se do substantivo composto “vira-lata”. Desse modo, um substantivo composto foi fragmentado para formar dois novos nomes, duas novas personagens muito parecidas, tanto fisicamente como psicologicamente:

[...] malhados, e o tamanho mais ou menos o mesmo [...] Foram vendo que gostavam das mesmas coisas: futebol, praia, carnaval. Gostavam também de bater papo e de ficar olhando os barcos no mar. (BOJUNGA, 2002b, p. 10)

Ambos apreciam o samba e gostam de aproveitar a vida, divertindo-se e “vivendo o cada dia” (BOJUNGA, 2002b, p. 20), a dupla de cantores também forma uma música só:

Muita gente gostou. Paravam e perguntavam:
 _ De quem é a letra desse samba?
 _ Do Vira-lata.
 _ E a música?
 _ Do Vira-lata.
 _ Também?
 _ Não, é que são dois.
 [...]

E foi também naquele dia que se tornaram amigos inseparáveis.
BOJUNGA, 2002b, p. 11)

Assim, Virinha e Latinha são amigos inseparáveis, pois é através dos aspectos antagônicos e ambíguos trabalhados pela literatura que teremos a ilusão de conhecer as personagens. Do mesmo modo como o homem, Virinha e Latinha dividem-se em si mesmos e expõem a metáfora da condição humana.

Neste texto, as palavras compostas têm um só significado e formam, portanto, uma unidade. Por analogia, podemos considerar que as personagens têm um só nome, mas são dotadas de muitas características. Assim, cada animal representa um só ser, porém, é formado por pensamentos dicotômicos, apresentando muitas formas de refletir. Com efeito, sua personalidade e integridade são formadas nessas diferenças.

Flor-de-lis é uma “cachorrinha de luxo” (BOJUNGA, 2002b, p. 11). Essa foi a impressão que Virinha e Latinha tiveram ao vê-la pela primeira vez. Mas, os leitores atentos são capazes de notar que o seu nome mistura concepções de feminilidade, realeza e escárnio.

Após o aparecimento da personagem Flor-de-lis, os substantivos no grau diminutivo dirigidos à cachorrinha surgem no texto literário através das palavras do narrador: “beirinha d’água” (BOJUNGA, 2002b, p. 11), “pulseirinhas” (BOJUNGA, 2002b, p.11), “afinadinha” (BOJUNGA, 2002b, p. 21) e das personagens: “cachorrinha” (BOJUNGA, 2002b, p. 11) e “birutinha” (BOJUNGA, 2002b, p. 13).

O sufixo “-inho” não exprime somente o significado de pequeno, conforme encontramos com mais frequência em explicações de livros didáticos ou em algumas gramáticas, mas como verificamos, pode indicar ternura e ironia. Utilizando os diminutivos, expressa-se a falsa tentativa de perpetuar a menoridade do leitor, expondo um sentimento sarcástico perante o modo como Flor-de-lis era tratada por sua dona e frente a muitos textos infantis, que fazem uso desse recurso lingüístico para infantilizar o discurso, no sentido pejorativo do termo.

Além disso, a recorrência ao tratamento “cachorrinha” é carregado de uma conotação mais afetiva e popular, em oposição ao vocábulo “cadela”. Em contrapartida, em nenhum momento Virinha e Latinha são chamados de “cachorros”, tampouco de “cães”, evidenciando, a superioridade social de Flor-de-lis. O leitor nota que Virinha e Latinha são dois cachorros devido a outros fatores, como a ilustração, a briga pelo osso no início da narrativa e a descrição física. A cachorrinha “encolheu os ombros” (BOJUNGA, 2002b, p. 13), expondo graciosidade e, “suspirou” (BOJUNGA, 2002b, p. 16), manifestando simpatia, desgostando

do perfume, das roupas, das pulseiras, do talco e do pó-de-arroz que tiravam suas características de cachorro.

No momento em que os colegas foram até o zôo para saber se Voz estava lá, após ter ido até a prisão vestido com jornal para se fingir de “dona” de Virinha e Latinha, os animais insinuaram que a turma era desordeira e folgada. Irritados, os colegas começaram a discutir com os animais do zôo e Flor dirigiu-se ao dr. Leão, fazendo uso de diminutivos e de palavras enfáticas, agradando e elogiando o chefe, a fim de resolver a situação e adquirir as informações que queria:

_ Ora que bobagem, sr.dr. Leão, chamar a polícia por quê? Nós já estávamos até indo embora. Só queríamos uma informaçãozinha que talvez o senhor, sendo tão líder, tão lindo e tão lido possa nos dar...

(BOJUNGA, 2002b, p. 47)

Logo que disseram que o urso tinha voltado para o jardim zoológico naquela tarde, Flor agradeceu:

_ Ah, sim. Bom, então muito obrigada, dr. Leão. Muito obrigada a todos, sim? Adeuzinho. Felicidades. Tchauzinho. (BOJUNGA, 2002b, p. 47)

A mesma estratégia é utilizada para convencer o dono do circo de que a turma precisava do emprego, mas que deveriam “ter seguro de vida e defesa contra acidentes” (BOJUNGA, 2002b, p. 85), um lugar “bonzinho” (BOJUNGA, 2002b, p. 85) para morar, assim como a comida. Além disso, como não queriam um horário exaustivo de trabalho, Virinha justificou:

_ Pra gente ter tempo de ir a uma prainha, fazer um sambinha, jogar uma peladinha, essas coisas... (BOJUNGA, 2002b, p. 86)

Com isso, o grupo demonstra que deseja trabalhar, mas que a atividade burocrática não deve superar a diversão, sendo uma das condições para aceitar o emprego, o tempo livre para ir à praia, fazer samba e jogar futebol com os amigos.

Essa alteração semântica nos vocábulos torna possível observar a exacerbação de sentimentos de afetividade e a intenção de persuadir o interlocutor. Assim, os sufixos exprimem um valor sentimental na nossa língua, pois “retratam essa feição dupla e contraditória do nosso temperamento: delicadeza lírica e observação galhofeira e motejadora” (LAPA, 1982, p. 78).

Para enriquecer a leitura, buscamos em dicionários de símbolos e enciclopédias, possíveis significados do vocábulo “flor-de-lis”. “Lis” é uma flor heráldica de representação estilizada do lírio, que não existe na natureza. De acordo com, Juan-Eduardo Cirlot (1984), a flor-de-lis é o símbolo real desde a Alta Antigüidade. Na Idade Média, foi considerada como emblema da iluminação e atributo do Senhor. Manfred Lurker (1997) complementa as idéias expostas por Cirlot (1984), afirmando que no cristianismo medieval, o lírio indicava o patronato da mãe divina, especialmente nos brasões dos reis franceses. Assim, procuraram derivar a expressão “flor-de-lis” de “Löys”, forma pela qual Luís XI escrevia o seu nome. Portanto, o lírio detentor de um agradável perfume e de muita beleza, foi considerado o símbolo da realeza pelos reis na França.

Conforme a Enciclopédia Barsa, a flor-de-lis não se desenvolve no Brasil, tornando coerente a pergunta de Virinha “Que flor é essa?” (BOJUNGA, 2002b, p. 12), por não ser uma planta que pertença ao seu conhecimento de mundo. Em seguida, o narrador ressalva a exclusão da palavra “lis” no tratamento de Virinha e Latinha com a cachorra: “como nenhum deles sabia o que era lis, ninguém falava no lis, e Flor ficou se chamando só Flor” (BOJUNGA, 2002b, p. 14).

Cientes de que a linguagem literária trabalha com ambigüidades, podemos interpretar a cachorrinha Flor-de-lis como a personagem que exprime amabilidade, refinamento e, ao mesmo tempo, sentimentos zombeteiros que ironizam a futilidade da vida. Satiriza o preceito do homem de revelar uma imagem externa que não condiz com seus princípios íntimos, retomando a concepção antitética da personalidade humana que, desde sua origem, sempre teve sentimentos de pureza e de desdém perante as situações. Flor-de-lis foge para viver o que realmente regia sua índole e não o que exigiam sua dona e as normas de sua classe social. Com a fuga, a cachorrinha passa a fazer parte do micro-espço social dos colegas, aproximando-se dos seus comportamentos, de suas atitudes e do seu modo de pensar.

Além disso, acreditamos que entre a beleza, o perfume da flor (que condiz com a idéia de que os franceses têm, por tradição, o gosto por perfumes de qualidade) e a sua simbolização da realeza, há uma analogia com a personagem Flor-de-lis. Esta personagem era “linda” (BOJUNGA, 2002b, p. 12), perfumada e usava roupas e acessórios capazes de revelar superioridade social, lembrando que a França foi o modelo hegemônico sócio-político e cultural durante muito tempo. Dessa forma, Bojunga parece satirizar a classe dominante com o propósito de quebrar a rigidez do comportamento social e de sua manipulação.

O semblante fechado de Cara-de-pau se deve ao fato de a personagem não saber o que fazer em sua situação e, também, por ter percebido que não havia ninguém por perto para

protegê-lo ou agir por ele. Cara-de-pau não ri porque “se habituou a viver sério” (BOJUNGA, 2002b, p. 20), ou seja, sua fisionomia expressa seriedade, mas “está feliz que só vendo. Adora a turma, e agora, em vez de se exhibir pra ser achado, vive se escondendo também” (BOJUNGA, 2002b, p. 20). Dessa forma, acreditamos que Cara-de-pau sofreu uma fragmentação no seu modo de vida: encontrou a si mesmo e resolveu seus problemas interiores. Cara-de-pau “vivia se exibindo na esperança de ser achado” (BOJUNGA, 2002b, p. 19), revelando sua necessidade de companhia; convivia em grupo e precisava da sua comunidade para sobreviver, pois não tinha autonomia. Então, “ser achado” significa encontrar-se e ter uma identidade. Assim, é após um período de relacionamento com os colegas, que Cara-de-pau não queria mais ser encontrado e passou a esconder-se também, porque se identificou com o grupo.

Para caracterizar Voz de Cristal, Bojunga utilizou um sufixo próprio de adjetivos, tratando-o como “Ursíssimo Voz de Cristal”. O grau superlativo do adjetivo na oração (por exemplo: belo – belíssimo) tem a função de denotar que o indivíduo tem um nível elevado de determinada característica. Portanto, no texto, o urso era tratado de ursíssimo “porque era enorme” (BOJUNGA, 2002b, p. 14), isto é, porque era “muito urso”.

Mas, a construção lingüística “Ursíssimo Voz de Cristal” nos causa um estranhamento, pois ao pensarmos em um urso, lembramos de um animal ameaçador e violento que espelha crueldade e brutalidade, sentido intensificado com a utilização do adjetivo “enorme”. No entanto, o vocábulo “urso” tem uma carga dialética em sua conotação. Como podemos notar em circos, o urso é domesticado, tornando-se controlável e dócil. É um animal lento que se exhibe para a platéia, por meio de sua dança e dos malabarismos que faz com uma bola. Acompanhado do sufixo “-íssimo”, então, essas características parecem vigorar-se; seguido do nome “Voz de Cristal”, percebemos que o neologismo “ursíssimo” não amplia o sentido de braveza, mas revela fragilidade e intenso sentimentalismo, uma vez que sua voz era como um cristal, “fininha que nem uma agulha” (BOJUNGA, 2002b, p. 14).

Nesse sentido, a palavra “ursíssimo” tem forte poder expressivo, ao passo que a caracterização interna de Voz de Cristal depende dessa adjetivação. A escolha da expressão “Ursíssimo Voz de Cristal”, proposta por Bojunga, expressa o modo de ser da personagem através das contradições, uma vez que a personalidade de Voz de Cristal era predominantemente sensível como um cristal, e não ríspida como um poderoso urso. Além disso, notamos que, por um recurso estilístico da autora, a criação lingüística usa para outros fins os instrumentos já existentes na língua. Voz de Cristal emocionava-se freqüentemente,

revelando o contraste entre o seu tamanho e a sua voz aguda, portanto, sua caracterização brutal externa e sua índole sentimental interna.

Conforme Rodrigues Lapa (1982), o neologismo seria a criação de novos modos de expressão. O autor explica que não se trata de uma invenção absoluta, mas de uma nova forma, uma modelagem diferente a um vocábulo que já existe. Outro exemplo é a “maxissaia” (BOJUNGA, 2002b, p. 39), feita de jornal para Voz de Cristal, por ser “melhor pra esconder os pêlos das pernas” (BOJUNGA, 2002b, p. 39).

Essas criações são comuns no texto de Bojunga devido a questões de estilo lingüístico adquirido pela autora, que são justificadas pela atitude curiosa de ler verbetes inteiros do dicionário, quando começou a fazer Literatura, depois de trabalhar para o rádio e para a televisão:

[...] foi nesse encontro com a Literatura que eu comecei a ter curiosidade de ler um verbete inteiro, e de querer experimentar os caminhos que o dicionário me mostrava, conferindo uma palavra com outra, e indo assim, de comparação em comparação, visitando e revisitando palavras, pra então ir descobrindo que porção de caras cada uma tinha.

Dei pra ficar tão contente com as minhas *descobertas*, olha só pra isso! Eu que não sabia que isso era aquilo e, ué: quer dizer que aquilo também é isso? E, sem nem me dar conta do que andava acontecendo, eu fui dando até pra querer me meter na vida das palavras, ah, pois é, você é isso e mais aquilo, mas agora eu vou te juntar nesse advérbio, vou puxar um diminutivo aí do teu *o* e você vai ser *aquil'outro* também.

(BOJUNGA, 2001a, p. 41) [grifos da autora]

Apesar de simples, a seleção lexical é original, o que leva o leitor a pensar, em alguns momentos, que se trata de neologismos da autora, mas que, na verdade, são termos dicionarizados. Isso também se deve ao fato de os vocábulos serem empregados em diferentes situações, como, por exemplo, o plano ou a “bolação” de Flor (BOJUNGA, 2002b, p. 48) e o modo desordenado ou “embarafustado” (BOJUNGA, 2002b, p. 70) que Flor, Virinha, Latinha e Cara-de-pau correram da dona da cachorrinha.

O questionamento metalingüístico também se faz notar na obra. Quando Virinha e Latinha foram pegos pela carrocinha e Voz foi para a prisão, Flor e Cara-de-pau precisavam tomar uma atitude. Mas, além de rouca, a cachorrinha não tinha ânimos e, por isso, ficou repetindo a expressão “_ Que melancolia!” (BOJUNGA, 2002b, p. 48) a todo o momento, o que levou ao questionamento mal-humorado de Cara-de-pau:

_ O que é melancolia?

Flor suspirou melancólica:

_ Parece que é uma prima da tristeza. Tem gente que diz que é prima, tem gente que diz que é irmã, não sei. Só sei que eu acho uma palavra linda de morrer. (BOJUNGA, 2002b, p. 48)

Outro aspecto importante na questão da linguagem utilizada pela autora é a marca da oralidade. Com naturalidade e inovação, Bojunga incorpora o discurso coloquial, explorando no interior da narrativa as diversas variações lingüísticas. Dessa forma, notamos a utilização abundante de discurso direto e frases curtas que evitam explicações do narrador. Além disso, há uma relação simétrica entre as falas das personagens e a voz do narrador, tanto no plano lexical como no morfossintático.

A seleção de alguns recursos expressivos em detrimento de outros é capaz de estabelecer relações entre o locutor e o interlocutor, instaurando a subjetividade da linguagem. Iser (1999b, p. 21) explica que a seqüência de frases demonstra diferentes perspectivas textuais, que geram a melhor forma de captar as focalizações, uma vez que o texto ficcional possui geralmente um repertório de sinais pouco diferenciado. Podemos dizer que esses recursos podem ser alguns sinais gráficos do discurso direto, por exemplo, capazes de revelar limites das situações enunciativas e entoação. São as aspas, ou os dois pontos e o travessão:

Achou tudo bom e lindo de morrer. Saiu de dentro d'água e confessou pros novos amigos:

_ Vou ficar por aqui. Não dá mais pé voltar pra minha antiga vida.

(BOJUNGA, 2002b p. 17)

Nesse trecho vislumbramos um diálogo. Além disso, constatamos que a conversa é anterior ao momento da narração, como mostram os verbos “achar”, “sair” e “confessar”, no pretérito perfeito, pronunciados pelo narrador.

O discurso direto cria um efeito de sentido de realidade porque o leitor tem a impressão de que o narrador apenas repete fielmente as palavras do interlocutor, quando na verdade, lhe transfere voz e autoridade:

Ela continuou a espirrar. Foi ficando numa irritação daquelas. E lá pelas tantas desabafou:

_ É esse perfume que me faz espirrar assim, eu não agüento! E também não agüento mais essas pulseiras que me apertam as patas [...]

(BOJUNGA, 2002b, p. 12)

O discurso de Flor-de-lis veicula uma ótica de aborrecimento perante os fatos. Além disso, a linguagem do texto, coerente com a espontaneidade da criança e do seu discurso,

revela-se acessível e simples, na medida em que está adequada às necessidades do leitor mirim sem, no entanto, demonstrar pobreza de idéias.

Em *Os colegas*, a narração apresenta, essencialmente, personagens que se expressam através do discurso direto, o que possibilita maior caracterização das personagens por reproduzir singularidades da sua expressão. O narrador não interfere nos diálogos das personagens, deixando que a comunicação entre elas transcorra de maneira autônoma.

Othon Garcia (2001)⁴⁴ explica que existem verbos de elocução que indicam o interlocutor da palavra. Na narrativa, temos:

Ela respondeu com um sorriso:
_ Flor-de-lis. (BOJUNGA, 2002b, p. 12)

A turma ficou muito interessada. Latinha perguntou:
_ E o que é que você já viu do mundo? (BOJUNGA, 2002b, p. 16)

Além disso, existem outros verbos pronunciados pelo narrador que caracterizam a fala das personagens, uma reação psicológica ou seus sentimentos. Às vezes, esses verbos expressam estado de espírito:

Quando passou por eles, [Flor-de-lis] suspirou:
_ Até que enfim livre! (BOJUNGA, 2002b, p. 11)

Ao longo da narrativa, esses verbos são inseridos nas elocuições do narrador para retratar as personagens. Percebemos que os diálogos são espontâneos, constantemente acompanhados de locuções adverbiais, levando à caracterização gradativa dos animais. Para Flor, aparecem, por exemplo: “suspirou” (BOJUNGA, 2002b, p. 16) e “respondeu bem baixinho” (BOJUNGA, 2002b, p. 16); para Latinha: “perguntou [...] impaciente” (BOJUNGA, 2002b, p. 18); Virinha: “estava intrigado” (BOJUNGA, 2002b, p. 18); Voz de Cristal: “exclamou” (BOJUNGA, 2002b, p. 17); e para Cara-de-pau: “voz muito mal-humorada” (BOJUNGA, 2002b, p. 17).

Muitas vezes, quando o diálogo ocorre apenas entre duas personagens, Bojunga utiliza somente o travessão para orientar o leitor. Segundo Garcia (2001), a interpolação exagerada de verbos para diferenciar os locutores seria desnecessária em alguns momentos. No exemplo a seguir, a troca de experiência entre Virinha e Latinha é expressa em diálogo sucinto. O uso

⁴⁴ A primeira edição é de 1967.

excessivo dos verbos interromperia a fluência do cochicho desatado e tornaria a leitura enfadonha e fragmentada:

Os dois amigos desataram a cochichar:
 _ Espia só, espia só!
 _ Puxa, ela se veste que nem gente!
 _ É cachorrinha de luxo.
 _ Grã-fina à beça.
 _ Mas é linda.
 _ De morrer.
 _ Vamos lá falar com ela?
 _ Grã-fino não se mistura com vira-lata.
 _ Tentar não tira pedaço.
 _ Bom, lá isso é. (BOJUNGA, 2002b, p. 11-2)

Nesse caso, a elipse dos verbos tornou-se significativa para configurar agilidade na linguagem, ou seja, um diálogo direto e sem rodeios.

O discurso direto, então, permite dar um conhecimento imediato da personagem, assim como o gesto, que constitui resposta às imagens projetadas para outras personagens:

E foram logo contando pro amigo os túneis que tinham feito, os túneis que estavam fazendo [...], e contaram como já estavam por aqui de túneis.
 (BOJUNGA, 2002b, p. 61-2)

[...] E quando revelou o plano que tinha, os tatuzinhos Garcia arregalaram cada olho desse tamanho. (BOJUNGA, 2002b, p. 62)

Abusando da oralidade, a leitura atende aos interesses do leitor, desencadeando o processo de identificação, que possibilita o diálogo entre a obra e o seu receptor. Assim, as marcas da oralidade espalham-se pelo texto e enfatizam o caráter de ruptura predominante na linguagem.

Diferentemente dos protagonistas, a girafa, noiva de Voz de Cristal, é uma personagem conformista que segue regras impostas pelo zoológico, o seu espaço social. Utilizando a norma culta, o seu discurso se distingue da linguagem utilizada pelos colegas, deixando patente a sua antipatia pela turma:

_ Não somos vagabundos e gostamos muito de trabalhar aqui porque nos tratam muito bem. Comemos na hora certa. Dormimos na hora certa. Passeamos na hora certa. Casamos na hora certa. Não pretendo nunca sair daqui. E o meu noivo também não. (BOJUNGA, 2002b, p.77)

A recriação do universo verbal ao qual a criança está inserida valoriza a arte literária infantil, por isso, em sua obra, Bojunga coloca a criança em contato com a própria língua, desmascarando produções artificiais que distanciam o leitor e que valorizam a voz do adulto dominador. Como percebemos, as personagens não são estereotipadas, nem têm seu comportamento uniformizado, pois sua personalidade vai sendo conquistada ao longo da narrativa. Entretanto, conforme Zilberman e Magalhães (1984), se essas personagens são mencionadas “é para enfatizar a importância da liberação de qualquer estado prefixado” (ZILBERMAN; MAGALHÃES, 1984, p. 146). A girafa representa um esquema de dominação que impõe dificuldades aos animais para formar a sua identidade, sendo esse o motivo da evasão e da fuga dos protagonistas.

A utilização desses recursos é importante, uma vez que permite uma visualização mais minuciosa das personagens. Priorizando a função poética da linguagem, *Os colegas* propicia ao leitor a oportunidade de encontrar meios para confrontar com o mundo empírico a sua vivência ficcional. Além disso, valoriza-se a oralidade tanto no que diz respeito ao vocabulário, quanto à sintaxe, mediante o caráter informal e coloquial que se aproximam da linguagem cotidiana.

Em *Os colegas*, Lygia Bojunga vale-se de locuções da linguagem usual e termos da gíria popular. São empregadas expressões de uso corrente na conversação entre pessoas comuns e jovens, como “tá parecendo” (BOJUNGA, 2002b, p. 10), “tô sempre ouvindo” (BOJUNGA, 2002b, p. 10) e “puxa vida” (BOJUNGA, 2002b, p. 13). São, portanto, algumas gírias, manifestações do trato cotidiano entre amigos, como um meio expressivo cheio de jovialidade, que demonstram que a linguagem é viva, vibrante e afetiva como uma conversação.

O uso de gíria ou mesmo de expressões populares e infantis, que ocorre tanto na voz do narrador quanto na das personagens, aproxima o leitor e elimina possíveis diferenças entre o narrador adulto e as personagens infantis. Com isso, o emprego de uma linguagem semelhante consegue aproximar ainda mais o foco narrativo para as personagens e, conseqüentemente, para o leitor. Temos, então, “pinta de canguru” (BOJUNGA, 2002b, p. 20), que quer dizer o reconhecimento de Cara-de-pau pelos traços, pela feição parecida à de um canguru, devido ao bolso costurado em sua barriga, que se assemelha à bolsa frontal do animal australiano; a fala desanimada do urso Voz de Cristal para Cara-de-pau: “_Não vai dar pé, ninguém vai acreditar que você é dono deles. Mesmo com paletó e gravata você vai continuar com toda a pinta de coelho sem família” (BOJUNGA, 2002b, p. 37), ou seja, mesmo com o disfarce, Cara-de-pau ainda vai ter a sua aparência e o seu jeito de coelho.

Outro exemplo é: “E tinha criança à beça sentada nas arquibancadas” (BOJUNGA, 2002b, p. 17), ao invés de usar “muitas crianças”.

A recorrência à oralidade também é exposta no discurso do narrador:

Quando chegou gostou um bocado do lugar.
 _ Tá me dando uma vontade de cismar que é minha casa...
 (BOJUNGA, 2002b, p. 10)

Com isso, o narrador busca uma situação de igualdade com a personagem para atingir o leitor, caracterizando-se como emancipador. Há, portanto, uma simetria entre o contexto adulto e o infantil, tornando-se predominante a adaptação do texto que valoriza a linguagem infantil, seu aspecto lúdico e gratuito, provocado pela linguagem renovadora.

Notamos também outras marcas de oralidade como:

a) a substituição do verbo *haver* por *ter*:

Tinha o homem que engolia espada, tinha os equilibristas, os gigantes e os anões. Tinha os cachorros que jogavam futebol e as moças que _ como é que pode? – comiam fogo [...] Tinha leões. Tinha acrobatas.
 (BOJUNGA, 2002b, p. 16-7)

b) o emprego do pronome pessoal com a função de objeto ao invés das formas gramaticalmente corretas *no* e *na*:

Rodearam ele, e Flor, já preocupada, quis logo saber:
 _ Você se perdeu? (BOJUNGA, 2002b, p. 17)

_ Tive um sonho com cara de verdade. Sonhei que Voz de Cristal foi preso e que levaram ele de volta pro Zôo. (BOJUNGA, 2002b, p. 43)

c) a substituição do pronome pessoal *nós* por *a gente*:

_ Acho que a gente vai acabar ficando amigo. (BOJUNGA, 2002b, p. 10)

_ Bateu a inspiração: a gente não pode fazer nada antes de fazer um samba – explicou Virinha. (BOJUNGA, 2002b, p. 69)

d) comparação conforme a língua falada, utilizando a expressão *que nem* no lugar de *como*:

_ É bom pra quem não foi perdido que nem eu. (BOJUNGA, 2002b, p. 17)

e) a aglutinação da preposição *para* antes de verbo no infinitivo:

Tô dizendo pra largar! (BOJUNGA, 2002b, p. 9)

Se olharam melhor pra ver como é que eram [...] (BOJUNGA, 2002b, p. 10)

E antes que os varredores de rua apareçam pra limpar os que os feirantes deixaram, Cara-de-pau enche o bolso xadrez com restos de couve, alface e cenoura que ficaram jogados na rua. (BOJUNGA, 2002b, p. 19)

e na combinação com o artigo definido no masculino:

Rosnaram um pro outro. (BOJUNGA, 2002b, p. 9)

Olharam pro lado e viram um coelho com uma cara fechadíssima [...] (BOJUNGA, 2002b, p. 17)

Cara-de-pau é sempre o último a voltar pro terreno baldio [...] (BOJUNGA, 2002b, p. 19)

Esses recursos utilizados pela autora para aproximar-se da oralidade, inseridos tanto na fala das personagens como nas ressalvas do narrador, recriam o universo verbal de forma artística abusando da riqueza lingüística. Maria Antonieta Cunha (1983), no artigo “A inovação lingüística em Lygia Bojunga Nunes”, afirma que “a linguagem literária não se identifica por *um* uso determinado da língua, mas se realiza em qualquer das variações lingüísticas” (CUNHA, 1983, p. 1853) [grifo da autora]. Por isso, acreditamos que o procedimento de Bojunga, de valer-se do coloquialismo para se expressar, não distancia o texto do estatuto da arte literária, mas o aproxima, pois a autora consegue dominar a linguagem para que esta transborde em significação. Além do mais, Bojunga utiliza uma seleção adequada da linguagem através de uma estilização própria, que não atribui um tom pejorativo às suas personagens. Assim, ela pode aproximar o leitor mirim do universo da obra de arte que camufla, por meio da linguagem, uma ideologia de luta social.

Recorrendo à linguagem popular e afetiva, com o intuito de atingir maior expressividade, Bojunga emprega outras formas, como o superlativo, que as gramáticas tradicionais geralmente não consideram:

_ Tem casa?
 _ Não, mas tem um monte de entulho bom mesmo.
 [...]
 Quando chegou gostou um bocado do lugar. (BOJUNGA, 2002b, p. 10)

Outra marca discursiva em que se sobressai o posicionamento do locutor perante o mundo é a adjetivação. O adjetivo, além de ser um elemento fundamental para a caracterização dos seres, tem uma função mais abrangente, a de assinalar uma entoação ou uma expressão. Em certo momento da narrativa, Virinha falou: “Vai dar um bom bolso para Cara-de-pau”. A anteposição do adjetivo ao substantivo dá-nos a impressão de uma maior subjetividade, pois a ênfase recai sobre o elemento que qualifica o substantivo *bolso*. A personagem, então, expressa compaixão e sensibilidade e o narrador, por sua vez, parece ter maior liberdade de expressão.

Benites (2001), em “Leitura e Análise Lingüística”, artigo publicado nos Anais da V Semana de Letras da Fafijan, afirma que adjetivar “é exercer uma atividade subjetiva, já que o atributo ou especificação, em geral, não estão propriamente no ser a que o adjetivo se refere, mas na imagem que o sujeito faz” (BENITES, 2001, p. 42).

Na obra, é freqüente o uso de adjetivos, tanto para descrever as personagens externamente, como para salientar características individuais que auxiliam na formação de imagens expressivas: bolso *xadrez* (BOJUNGA, 2002b, p. 19) e caixotes *velhos* (BOJUNGA, 2002b, p. 20). Além disso, locuções adjetivas completam a especificação: casaco *de veludo vermelho* (BOJUNGA, 2002b, p. 11), pulseirinhas *de contas* (BOJUNGA, 2002b, p. 11), laço *de fita* (BOJUNGA, 2002b, p.11), canteiro *de margaridas* (BOJUNGA, 2002b, p. 18), varredores *de rua* (BOJUNGA, 2002b, p.19), pedaços *de folha de zinco* (BOJUNGA, 2002b, p. 20) e pano *xadrez vermelho e branco* (BOJUNGA, 2002b, p. 20).

O uso do humor é outro recurso lingüístico cuja função é quebrar o distanciamento e conquistar a atenção do leitor. Um dos momentos cômicos da narrativa é a apresentação de Voz de Cristal, disfarçado de mulher, para tirar Virinha e Latinha da prisão:

_ Então vamos fazer a blusa de manga comprida também.
 _ E eu vou usar chapéu?
 _ Vai, sim senhor.
 _ E luvas?
 _ Mas lógico.
 [...]
 _ Vamos usar esse resto de tinta vermelha como batom e ruge?
 (BOJUNGA, 2002b, p. 39)

Chorando ao sentir-se culpado pela captura de Virinha e Latinha, Voz de Cristal:

[...] assoou o nariz com tal estrondo que Flor foi lá fora ver se era trovoadã que estava roncando. (BOJUNGA, 2002b, p. 37)

É possível notar que o texto narrativo se constrói com a combinação do discurso das personagens e do discurso do narrador. Em *Os colegas*, as personagens são apresentadas a partir de uma perspectiva infantil, explorando as traquinagens próprias da criança, as suas idéias, a sua criatividade e a sua espontaneidade. Neste sentido, acreditamos que a recorrência ao humor não é fortuita, pois Bojunga pode ver as situações sob um olhar de crítica social, expondo ao leitor sua concepção adversa ao confinamento e à manipulação dos mais fracos. Assim, a “apresentação de um problema social para o leitor infantil será tão mais eficaz, quanto permitir, de acordo com a capacidade de percepção do destinatário, a fruição lúdica” (ZILBERMAN; MAGALHÃES, 1984, p. 150).

O tom emancipatório também está apoiado em soluções criativas encontradas por Bojunga, recorrendo ao lúdico. Com o carnaval, as personagens extravasam as energias. A escritora valoriza a criatividade infantil ao expor o desempenho das personagens em procurar material para confeccionar as fantasias e construir os instrumentos musicais, objetos desprezados por uns como pedaços de pano velho, latas vazias de óleo e de leite em pó, mas que servem para a diversão dos colegas.

Também demonstra a espontaneidade das personagens e o caráter inovador da linguagem utilizada por Bojunga o jogo sonoro causado pela aliteração das sibilantes: “E se escondendo daqui, escapando dali” (BOJUNGA, 2002b, p. 20), “samba dos seis tatus” (BOJUNGA, 2002b, p. 67), das fricativas “focas fofocou” (BOJUNGA, 2002b, p. 47) e das oclusivas “apito apitar” (BOJUNGA, 2002b, p. 85). Outro recurso expressivo é o uso de rimas, quando o gerente do supermercado tenta assustar Cara-de-pau no momento em que o coelho foi buscar restos de folhas de couve para comer:

_ Você roubou verdura do balcão! Você é um ladrão! Você tem que ir pra prisão!

[...]

_ Você ta bom pra ir pra um panelão! – disse o gerente. E aí deu um puxão, um empurrão e um safanão em Cara-de-pau. Ele só faltou morrer de nervoso: tudo que o gerente fazia também só acabava em ão.

(BOJUNGA, 2002b, p. 79)

Para enfatizar a braveza e a superioridade de gerente e adulto frente ao coelho, um sujeito qualquer e criança, o homem diz muitas palavras terminadas em “ão”, o que também é acatado pelo narrador para ironizar e demonstrar a manipulação discursiva dos adultos sobre as crianças.

As onomatopéias criadas pela autora produzem novos sentidos às expressões e divertem o leitor: “Panquititapam” (BOJUNGA, 2002b, p. 22) para imitar o batuque do carnaval, “rom-rom-rom” (BOJUNGA, 2002b, p. 31) para demonstrar o ronco da cuíca, “tlá!” (BOJUNGA, 2002b, p. 33) para a carrocinha amedrontar a turma com os estalos da corda no ar, e “Rrrrrrrr” (BOJUNGA, 2002b, p. 49) para expressar a rouquidão de Flor depois do Carnaval.

Outras figuras convergem para atestar o tom engraçado da narrativa, como as comparações voltadas para Voz de Cristal que, vestido de mulher, falava com “voz fininha que nem fio de cabelo” (BOJUNGA, 2002b, p. 40) e que, com medo dos guardas, “corria como um louco” (BOJUNGA, 2002b, p. 42). Do mesmo modo, as hipérboles “rindo até morrer” (BOJUNGA, 2002b, p. 73) e derrubar o circo “com tanta palma e pedido de bis” (BOJUNGA, 2002b, p. 91) exploram o exagero das idéias e situam o leitor na importância atribuída às circunstâncias vividas pelas personagens. Para enriquecer ainda mais a produção, Bojunga inclui prosopopéias e dá vida a seres inanimados como a noite, o mar e a chuva, conferindo-lhes forma, estado e movimento:

_ Oi, que que há? – disse ele [Cara-de-pau] pra noite com voz assim de quem não está ligando pra nada. E se acomodou num canto. “Vou dormir” – resolver.

Mas não dormiu coisa nenhuma: a noite começou a soprar um vento forte que sacudiu o zinco do barraco. E não satisfeita com aquele barulho todo, decidiu roncar trovoadas anunciando tempestade. (BOJUNGA, 2002b, p.57)

O mar estava bem zangado: formava uma onda atrás da outra sem parar.
(BOJUNGA, 2002b, p. 70)

A chuva batia com força na porta do barraco. No princípio Flor se levantava a toda hora:

_ Pronto, chegaram! – e ia abrir. Ficava danada quando via que era sempre a chuva, e batia com a porta na cara dela. Mas a chuva não desistia.
(BOJUNGA, 2002b, p. 43)

Algumas construções demonstram a descontração e o bom humor das personagens, causando um efeito de grande exultação no leitor. Segundo o narrador:

Virinha, de mestre-sala, mandava uma brasa que só vendo [...] E, pra usar de franqueza, teve muita moça boa sambista que parou de dançar só pra apreciar Virinha [...] (BOJUNGA, 2002b, p. 29)

Ao criar seus passos no Carnaval, Virinha teve muita energia e disposição e, para ser sincero e não esconder nenhum fato ao leitor, o narrador afirma que o vira-lata foi até apreciado por sambistas mais experientes.

Em outra ocasião, quando Flor, Voz de Cristal e Cara-de-pau estavam formulando um plano para salvar Virinha e Latinha, a cachorrinha diz que vai enfrentar os guardas. Nesse momento, o coelho “jogou água na fervura” (BOJUNGA, 2002b, p. 37), quer dizer, acabou com a agitação e o entusiasmo de Flor-de-lis, dizendo que bastava chegar perto da prisão para ser retida também. Em seguida, no momento em que os tatuzinhos já tinham construído o túnel para salvar a dupla, o mais moço alertou os irmãos de que eles iam “entrar pelo cano” (BOJUNGA, 2002b, p. 65), isto é, se dar mal, porque os guardas já deviam estar acordando com a algazarra dos cachorros.

Na tentativa de persuadir o dono do circo a dar emprego à turma e a atender às exigências, Latinha tomou iniciativa e fez alguns rodeios. Impaciente, Virinha cochichou para o colega ir logo ao assunto, mas fez Latinha “perder o fio do que estava dizendo. Saiu então pelo picadeiro procurando o fio, e deixou todo o mundo esperando” (BOJUNGA, 2002b, p. 85). Enquanto Latinha procurava, o narrador conta ao leitor somente o estado das outras personagens: fala que o olho de Virinha não parava de piscar, que Cara-de-pau suspirava e que Flor e o dono do circo riam ao ver aquela situação. Quando, então, Latinha consegue retomar o fluxo de suas idéias e de seu raciocínio, um travessão seguido de reticências representa a recuperação do discurso:

Latinha acabou achando o fio. Voltou e recomeçou:
 _ ... de modo que, meu caro dono do circo [...] (BOJUNGA, 2002b, p. 85)

No plano emancipador de reordenação da linguagem, o lúdico apropria-se da realidade a partir da diversão e do prazer, da liberação de tensões emocionais e insubmissão às normas lingüísticas e sociais. Assim, acreditamos que o modo como foram construídas as personagens e articulados os elementos lingüísticos revela o estilo elaborado da autora. São apresentadas ao leitor características físicas e psicológicas das personagens, trabalhando com aspectos antitéticos que geram o prazer de pensar e confrontar idéias diversas, ao mesmo tempo em que ampliam horizontes e humanizam. Dessa maneira, a narrativa atinge o leitor, pois a criança é valorizada por meio da representação dos animais, além de serem explorados

elementos que desenvolvem a imaginação e representam o real, pois “as frases escritas de textos ficcionais, ao serem enunciadas, sempre ultrapassam o texto impresso para relacionar o receptor com realidades extratextuais” (ISER, 1996, p. 105).

Os colegas, portanto, é uma obra que evidencia inovações, na qual predominam seus valores estéticos. Enquanto linguagem, a obra de Bojunga é sofisticada, mas não rebuscada, rica em literariedade e exuberantemente metafórica.

3.3 A VOZ DO ALUNO-LEITOR: A RECEPÇÃO DA 5^A SÉRIE

Como vimos, a literatura infantil define-se pelo público leitor a que se destina e que lê suas obras ao longo da história. Decorre dessa situação a importância de se observar o modo como a narrativa é construída, ou seja, como os elementos constitutivos estão organizados na tessitura narrativa para se compreender os possíveis efeitos surtidos no leitor. Essa importância é igualada ao estudo da recepção, que se faz necessário para compreender os processos sociais de realização dos textos.

A reflexão, portanto, deve ter a finalidade de comparar o efeito atual de uma obra de arte com o desenvolvimento histórico de sua experiência e formar o juízo estético, com base nas duas instâncias de efeito e recepção. Como o texto foi feito para o leitor, a tarefa da literatura diferencia dois modos de recepção:

de um lado aclarar o processo atual em que se caracterizam o efeito e o significado do texto para o leitor contemporâneo e, de outro, reconstruir o processo histórico pelo qual o texto é sempre recebido e interpretado diferentemente, por leitores de tempos diversos. (JAUSS, 2002, p. 70)

Outro fator relevante para se estudar a recepção de uma obra, deve-se à assimetria autor/adulto e leitor/criança inerente ao gênero. Como não conseguimos excluir totalmente esse descompasso, tentamos torná-lo ameno ou, pelo menos, implícito, ao considerarmos a voz do leitor em formação, isto é, a sua recepção da obra.

A análise do resumo, do comentário e da entrevista sobre a leitura da obra, assim, busca analisar o nível da recepção atingido pelos alunos da 5^a série. Embora focalizando apenas essa situação, acreditamos que as questões levantadas podem suscitar reflexões acerca das instâncias de formação do leitor e das relações entre literatura e ensino. A partir de

situações concretas de leitura, estabelecemos parâmetros estéticos e de recepção da obra, ancorados na constituição narrativa e nos juízos históricos dos leitores.

3.3.1 O repertório de leitura: alguns dados socioeconômico-culturais dos alunos

No contexto do Projeto, buscamos fazer uma reflexão sobre as informações adquiridas a partir de uma breve leitura dos questionários de nível socioeconômico-culturais (Anexo 1), respondidos pelos alunos da 5ª série das Escolas Estaduais Dr. Ary Correa e Horácio Soares, de Ourinhos, SP, em 2004. Sabemos que a prática de leitura nem sempre pode ser observada na escola. No entanto, no caso de Ourinhos, especificamente, notamos, com os questionários, uma prática de leitura constante. Os fatos mostram que os professores das classes acompanhadas são leitores de textos literários e não-literários, evidenciando-se a importância de traçar o repertório de leitura dos alunos, assim como de algumas de suas práticas leitoras.

Com os questionários, temos o objetivo de delimitar um parâmetro para a abordagem de leitor, uma vez que os aspectos sociais justificam-se pelos princípios da Estética da Recepção, segundo os quais não deixam de levar em consideração os elementos que compõem o contexto no qual os leitores estão inseridos. Assim, uma das tarefas da recepção, segundo Jauss (2002), é mostrar uma nova história da literatura e das artes. E, como estamos tratando das experiências de um leitor, ou melhor, de um grupo de leitores específico, inserido em um tempo histórico determinado, precisamos estabelecer a comunicação entre os dois lados da relação entre texto e leitor: o do efeito e o da recepção:

entre o *efeito*, como o momento condicionado pelo texto, e a *recepção*, como o momento condicionado pelo destinatário, para a concretização do sentido como duplo horizonte – o interno ao literário, implicado pela obra, e o mundivivencial (*lebensweltlich*), trazido pelo leitor de uma determinada sociedade. (JAUSS, 2002, p. 73) [grifos do autor]

Sendo assim, é importante levar em consideração os elementos externos ao texto, como, por exemplo, o meio em que os leitores vivem e as suas experiências pessoais, para poder observar o modo como contribuem para dar vida à obra e dialogar com ela.

Alguns dados de identificação revelam que, de um total de 53 alunos, entre 10 e 14 anos, que responderam ao questionário, 21 são meninos e 32 trata-se de meninas, totalizando 60% de alunos do sexo feminino. Cerca de 2% dos estudantes têm 10 anos, 64% têm 11, aproximadamente 21% têm 12, 8% têm 13 e 2% têm 14 anos. Conforme avançamos com a

análise dos registros, percebemos que, apesar da semelhança entre os contextos e o comportamento dos dois grupos, é mais viável, em alguns momentos, abordá-los separadamente, devido à singularidade de cada um deles.

Quanto ao local onde moram, os alunos da escola Ary Correa⁴⁵, localizada em um bairro mais periférico da cidade de Ourinhos, provêm do Jardim Anchieta – 33%, de Orlando Quagliato – 23%, Flamboyant – 23%, Vila Califórnia – 11%, Vila São Luís – 4%, Jardim Europa – 4% e Jardim América – 4%. Já 24 alunos da Horácio Soares⁴⁶, localizada no centro da cidade, citaram 21 bairros diferentes. Esse fator é bastante relevante, uma vez que as escolas de bairros mais afastados atendem alunos das proximidades, que vêm das mesmas escolas de 1^a a 4^a séries apresentando, de certa forma, um nível de aprendizagem mais homogêneo, enquanto que as escolas centrais recebem um público de diversas localidades, acentuando a heterogeneidade nas salas de aula, tornando mais dificultoso o trabalho do professor.

Quando perguntamos sobre a escolaridade dos pais dos alunos, item importante ao falar de leitura, percebemos que 44% dos pais e 67% das mães da *escola A* têm o Ensino Fundamental incompleto, contrapondo-se aos índices de 44% dos pais da *escola B* já com Ensino Médio completo. Em ambos os grupos há um pai com Ensino Superior completo, sendo que, no *grupo A*, trata-se do professor da turma. Além disso, a mãe de um aluno do *grupo B* é Pedagoga. Os dados indicam, também, que 30% dos entrevistados do *grupo A* têm renda familiar entre dois e três salários mínimos, ao passo que no *grupo B*, essa mesma renda equivale a 8% somente. Embora 61% dos alunos desse último grupo não terem opinado, o quadro revela que a maioria, ou seja, 12% deles, situa-se na faixa de 10 a 15 salários.

Voltando-se para questões relativas a cultura e lazer, apreendemos que os alunos da *escola A* preferem brincar em seu tempo livre e afirmam que, em segundo lugar, gostariam de ler. Já os alunos da *escola B* têm mais interesse em atividades relacionadas aos meios de comunicação de massa, atribuindo 10, de um total de 70 votos, para ver televisão, seguido de 7 indicações para atividades como jogar vôlei e andar de bicicleta, deixando a leitura em sétimo lugar, com 4 votos, ficando depois de dormir e jogar videogame, com 6 pontos cada. Esse aspecto relaciona-se à questão “O que você gostaria de fazer em seu tempo livre e não pode? Por quê?”, em que os entrevistados do *grupo A* incluem em primeiro lugar, a leitura, que é impedida, em alguns momentos, para auxiliar a família em serviços domésticos. Nos

⁴⁵ E. E. Dr. Ary Correa – escola A – 27 alunos que responderam ao questionário de identificação de nível socioeconômico-cultural.

⁴⁶ E. E. Horácio Soares – escola B – 26 alunos que responderam ao questionário de identificação de nível socioeconômico-cultural.

questionários do *grupo B*, o fator leitura não aparece como uma atividade que os alunos gostariam de fazer no momento em que estivessem de folga, deixando espaço para ações como jogar basquete e futebol, conversar e sair com os amigos e jogar no computador.

Por outro lado, 77% dos alunos do *grupo B* afirmam gostar de ler, mesmo que seja essa a leitura de um texto curto, linear e com bastante ilustração, como a história em quadrinhos, eleita a predileta por eles. Esse dado também está em consonância com o interesse manifestado por 50% dos alunos da *escola A*, dos 97% que assumem o gosto pela leitura.

Essa importância atribuída à leitura destaca-se ainda mais quando 95% dos respondentes dizem já ter lido pelo menos um livro no ano. Os títulos que mais aparecem são *Os colegas*, de Lygia Bojunga Nunes, e *Era uma vez um rio* (2000), de Martha Azevedo Pannuzio, pelo fato de os alunos estarem realizando essas leituras no momento de desenvolvimento do projeto. As demais obras, provavelmente, são leituras feitas pelos alunos no decorrer do ano letivo. Assim, são citadas pelos estudantes da *escola A*: *Histórias de Tia Nastácia*, de Lobato; *O pavão do abre e fecha*, de Ana Maria Machado; *Uma idéia toda azul*, de Marina Colasanti e *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque. Os alunos da *escola B* mencionaram: a Bíblia; *Harry Potter*, de J. K. Rowling, devido à fama da coleção que circula no momento; *Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carroll; *O sofá estampado*, de Bojunga, leitura que pode ter sido estimulada pela mediação da outra obra da autora lida pela turma e *O menino poeta*, uma antologia poética de Henriqueta Lisboa, entre outros títulos.

Cabe salientar que os alunos não têm costume de pôr o nome do autor junto aos títulos, dificultando o reconhecimento das obras no momento da análise dos questionários. Além disso, notamos que alguns alunos transcrevem somente os títulos indicados pelo projeto, o que indica que esses estudantes só lêem o que é pedido pelo professor. E, devido à diversidade de títulos expostos, percebemos que é raro o trabalho em sala de aula no qual todos os alunos lêem simultaneamente a mesma obra literária.

Ao perguntarmos para os alunos onde conseguem os livros que lêem, 49% daqueles que estudam na *escola B* dizem que emprestam de bibliotecas, fator seguido pela compra, 23%. Já a 5ª série da *escola A*, que tem poder aquisitivo menor, demonstra o uso maciço da biblioteca escolar e municipal, resultando em 84%. Outro traço marcante é o fato de 83% dos alunos não receberem nenhum jornal em casa e, 66% deles informam, que não recebem nenhuma revista.

Em relação à produção de textos, os respondentes da *escola A* comentaram que escrevem “sempre”, “direto”, demonstrando que fazem textos escritos com frequência, após

lerem um livro ou ouvirem uma história contada pelo professor. Do mesmo modo, os alunos da *escola B* relatam que escrevem “quando o professor pede”, portanto, durante as atividades escolares, apesar de muitos alunos afirmarem que criam poesias e escrevem em diários, atitude espontânea e própria da adolescência.

O computador é utilizado por 57% dos estudantes, na maioria das vezes, para fazer pesquisas escolares, seguido do lazer e da diversão. O que difere nesse aspecto entre um grupo e outro é o fato de 55% dos alunos da *escola B* manusearem seu próprio computador, enquanto que nenhum dos alunos da *escola A* citou essa possibilidade.

Em seguida, perguntamos aos sujeitos qual era a matéria predileta na escola e, com 40% dos votos, a Matemática ficou em primeiro lugar, pelo fato de simpatizarem com o professor e por gostarem de “fazer conta”. Posteriormente, vem a Língua Portuguesa, com 25% da preferência, por ser “interessante”, “legal” e por “ter leitura”.

Finalmente, indagamos a eles o que achavam da disciplina Língua Portuguesa, especificamente, e, 44% dos jovens respondem que é “legal”, por exemplo, pelo fato de o professor explicar bem, por aprenderem sobre a própria língua, pelas brincadeiras durante a aula e por lhes serem apresentadas coisas interessantes. O gosto pela aula de língua materna deve-se, também, aos projetos de leitura, às narrativas e aos poemas presentes em sala de aula. As aulas são também interessantes por terem “hora de tudo”, por terem o dia da leitura, pela oportunidade que os alunos têm de aprender a ler e a escrever melhor e pelo espaço concedido a eles para contar um pouco da própria vida. E, quando perguntamos sobre o que eles mais gostam nessas aulas, a maioria diz que é da leitura e das brincadeiras que o professor faz. Mas, as perguntas do livro, a autoridade do professor e a tarefa de escrever textos podem ser, para esses alunos de 5^a série das duas escolas observadas, empecilhos para tornar essas aulas mais agradáveis.

Durante a análise do questionário de nível socioeconômico-cultural dos alunos da 5^a série do Ensino Fundamental das escolas estaduais Dr. Ary Correa e Horácio Soares, de Ourinhos (SP), foi possível compreender o modo específico que esses jovens têm de se relacionar com a leitura devido a alguns índices como a) o público que a escola recebe de diferentes bairros da cidade, provenientes de escolas distintas, demonstra a heterogeneidade acentuada dos alunos; b) o fato de os alunos da *escola A* pertencerem a famílias que não concluíram o Ensino Fundamental, estabelecendo a primeira geração a adquirir essa escolaridade; c) o ato de contestação dos jovens ao ter que deixar uma leitura agradável para auxiliar a família nos serviços domésticos; d) a preferência dos alunos da *escola B* em ir a algum *cyber* ao invés de fazer uma boa leitura. Mas, por esses e outros aspectos, não podemos

dizer que esses alunos não são leitores, mas sim que pertencem a uma classe submetida a determinadas condições de formação para a leitura.

Determinadas circunstâncias ocasionadas pelo modelo sócio-econômico-político-cultural do país deixam muitas pessoas sem condições básicas de vida e sem acesso ao livro, formando uma cultura que não atribui importância à leitura. Assim, a criança cresce e desenvolve modos específicos de ler e de se relacionar com o impresso, resultado de um fenômeno complexo no qual os meios de comunicação de massa, como a televisão e o computador, podem influenciar na formação de um leitor que vive em um mundo ligado às imagens televisivas, à Internet, aos textos curtos e fragmentados do livro didático. Esses índices parecem ser representativos de uma realidade que se observa na escola pública atual, em que os alunos costumam não ter acesso a narrativas longas e de valor estético.

Essas informações concedidas pelos alunos podem ter sido, em algum momento, influenciadas pelo fato deles estarem sendo observados por pesquisadores de outras instituições, que propuseram à escola um projeto de leitura de narrativas de qualidade estética. Mas, acreditamos que esse seja o repertório de leitura dos alunos dessas escolas.

Assim, por ter a possibilidade de mostrar as impressões que têm dos livros, por ter um tempo reservado para a leitura em sala e por poder falar de sua vida é que as aulas de Língua Portuguesa têm se tornado “hora de tudo”. Momentos em que os alunos podem expor o que pensam e sentem, e refletir em situações que só podem ser realizadas com profundidade a partir da leitura de um texto literário. Para esses alunos, que provêm de comunidades com pouco ou nenhum acesso a materiais de leitura, a escola pode ser a única referência para a construção de um modelo de leitor. Por isso, o trabalho do professor em sala de aula, enquanto um mediador do livro, revela-se bastante significativo. O professor deve ser um leitor, um amante das letras para saber selecionar os textos a indicar aos seus alunos e estimulá-los a ler. Necessita, também, de um método de ensino coerente que o auxilie na realização de um trabalho eficaz com o texto literário.

No caso em questão, não parece ser a escola ou a biblioteca o que desperta o gosto pela leitura desses estudantes, mas o professor, que constitui a maior referência de um modelo de leitor. É ele quem vai motivar esses alunos de 5^a série a imaginar, descobrir e aprender novas coisas, além de levar consigo o seu desejo de partilhar o que a relação pessoal da leitura provoca.

Conforme os PCNs, o texto literário ultrapassa e transgride preceitos para constituir outra mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto. Essa mediação autoriza a interpretação do mundo e, “enraizando-se na imaginação e construindo

novas hipóteses e metáforas explicativas, o texto literário é outra forma/fonte de produção/apreensão de conhecimento” (BRASIL, 1998, p. 27).

Então, para ampliar o repertório de leitura dos nossos alunos, pensamos que seja necessário dar continuidade aos programas idealizados e promover a leitura junto à comunidade para que a família do estudante perceba a importância do ato de ler e da literatura na sua formação. Mais do que ler o livro é preciso vivê-lo, tê-lo como parte da vida, do desenvolvimento, da diversão, do crescimento e do conhecimento.

3.3.2 O resumo e o comentário

O primeiro instrumento utilizado para verificar a leitura de *Os colegas* foi o resumo (Anexo 3). Neste tópico, analisamos os textos produzidos pelos alunos a fim de observarmos o nível de compreensão atingido ao recontarem a história.

Como o projeto disponibilizou um exemplar do livro para cada aluno, a turma leu a narrativa livro em casa e, em seguida, foi convidada a contar, por escrito, a história, fazendo um resumo. Em data marcada, os alunos construíram a narrativa por escrito, sem a intervenção do professor e, conseqüentemente, sem explanação alguma sobre a obra antes do desenvolvimento da atividade. O exercício teve boa aceitação dos alunos, apesar de sentirem-se um pouco incomodados com a nossa presença em sala de aula, tirando um pouco da situação natural e espontânea do cotidiano escolar.

Durante a leitura dos resumos, notamos que a maior parte dos alunos faz paráfrase do texto. Narram, principalmente, o primeiro capítulo, no qual são apresentadas as personagens principais ao leitor: a briga pelo osso de Virinha e Latinha, a grande quantidade de acessórios que Flor-de-lis usava e ficava “vestida igual a um humano” (NFC)⁴⁷, a voz “fininha igual uma agulha” (NFC) de Voz de Cristal e o nome de Cara-de-pau “por nunca dar risada” (NFC). Para isso, a maioria dos alunos reproduz as falas das personagens, pois conseguem resumir a história utilizando somente o discurso indireto. Quando iniciam o texto evitando falas diretas, inevitavelmente, no momento em que a história principal é suspensa para apresentar Flor-de-lis, acabam reproduzindo a indignação da cachorrinha:

⁴⁷ As letras indicam as iniciais do nome dos alunos. Além disso, seus depoimentos estão transcritos no trabalho de acordo com o original.

[...]

Os três Virinha, Latinha e Flor começaram a conversar, Flor falou:

_ Eu não gosto de usar essas coisas, minha dona que coloca em mim. (NFC)

Podemos considerar que o uso freqüente do discurso direto na obra, facilmente percebido pelos leitores, é um recurso estético recorrente na obra de Bojunga. Os diálogos, assim, permitem uma melhor caracterização das personagens, na medida em que é reproduzida sua linguagem, isto é, são expostos o modo de se expressar e as peculiaridades dos animais. Neste contexto, o discurso direto parece evitar a rotina da voz do narrador, concebendo liberdade de ação às personagens e, conseqüentemente, sua autonomia. É provável, então, que o coloquialismo, próximo do discurso da criança e do jovem, tenha sido um dos motivos da atenção excessiva voltada às falas dos seres da história. Além disso, pode ter ocorrido a identificação dos jovens leitores com o modo de pensar das personagens, devido ao seu poder de independência e à personalidade bem definida que as levam a tomar decisões próprias.

Os alunos detêm o olhar na primeira parte da narrativa, pois é esta a que causa maior impacto. A ênfase atribuída ao início da narrativa pode ser justificada pela apresentação das personagens principais, o que leva à instauração da fantasia por parte do leitor. Desde o começo, ele já tem delineado o mundo mágico que irá seguir ao longo da narrativa, uma vez que ali já se fazem presentes os ingredientes que irão compor a história: a diversão das personagens, o cotidiano de descobertas, a luta diária para conquistar seu espaço e a construção de novos amigos. Com isso, o receptor já fez seu acordo ficcional e está habilitado a entrar no mundo do faz de conta. Ao serem instalados, esses aspectos provocam uma expectativa nos leitores, por meio de situações inusitadas de alegria ou de apreensão das personagens, que lhes dão algumas sugestões. Os leitores, ao mesmo tempo em que vivenciam a apresentação das personagens principais no início da história, são incentivados a aceitar o que está por vir: personagens que, apesar de representarem pessoas comuns da nossa sociedade, aparecem em situações diversas, remodeladas e com pares inéditos. Assim, o que a narração da cena omite “é a representação de uma surpresa; espera-se do leitor que ele próprio imagine.” (ISER, 1999b, p. 68).

Podemos notar que, ao mesmo tempo em que a narrativa de Bojunga vai solucionando alguns conflitos, o que assegura a coerência estrutural da narrativa, esta mesma narrativa vai abrindo caminhos para a sua continuidade com a apresentação de outra personagem ou de algum novo obstáculo a ser superado pela turma, uma vez que as suas aventuras são apenas iniciadas no primeiro capítulo, podendo partir para os desafios, como ir a busca de seu lugar

na sociedade. Esses incentivos, portanto, mobilizam os leitores a aceitar as novas situações bem humoradas e conflituosas da turma.

Certos alunos mostram equívocos na compreensão da história. O exemplo a seguir aponta para a memorização embaraçosa da narrativa, uma vez que o aluno não consegue reconstruir o fio narrativo, apenas reporta seus elementos mais visíveis, como o encontro inesperado de Virinha e Latinha:

No começo eram só dois. Um deles estava andando quando derrepente ele encontrou um outro cachorro que estava com um baita pedaço de carne. (HJOC)

O início do seu texto é muito semelhante ao do livro. Da mesma forma, o aluno termina o resumo de modo tradicional “e viveram felizes para sempre”, o que demonstra o tipo de leitura que é acostumado a fazer. Isso leva à percepção de dois fatores: a dificuldade de fazer a leitura de uma narrativa longa e de elaboração estética e o próprio desafio de escrever e expor as idéias.

A dificuldade do aluno em ler a narrativa é demonstrada, também, pelo fato de HJOC pensar que Voz de Cristal era “dona da música” que os animais ouviam, no caso, o samba feito por Virinha e Latinha. Essa confusão de gênero talvez se deve a indicações de fragilidade e feminilidade para a postura do urso.

A aluna FCO também não apreende todos os elementos da narrativa, uma vez que não narra toda a história. Ela conta que Virinha e Latinha “estavam na praia quando viram vir correndo uma coelhinha quase sem fôlego, cheia de pulseiras na pata e colares no pescoço” e confunde Flor-de-lis com Cara-de-pau, além de se esquecer de citá-lo em outros momentos do resumo. Com isso, conclui sua síntese dizendo que “os quatro colegas viveram muitas aventuras emocionantes”. Outra leitora também deixou transparecer em seu resumo indícios de que cria uma nova narrativa a partir de *Os colegas*, devido a tantos elementos estranhos citados no resumo, afirma, por exemplo, que os cachorros encontram Cara-de-pau, “um bolso de camisa xadrez e até um peixe” (KSI).

Resumos como o de JCS dão indícios de que os alunos leram o livro todo, mesmo não mostrando os principais fatos narrativos, pois escrevem o final, quando os colegas começam a trabalhar no circo:

Eles estavam andando na rua quando veio uma carrocinha e eles se perderam e se acharam de novo e agora eles estão trabalhando no circo e estão felizes.

Mesmo que o texto pareça um pouco caótico é possível pressupor que, intuitivamente, os alunos sabem os pontos relevantes da história, ou seja, a situação inicial, a de desequilíbrio e a final.

Outros resumos, como o que se segue, mostram fluência e desembaraço na descrição das situações:

Dois cachorros vira-latas se conheceram em uma lata de lixo, no começo eles brigavam, mais depois eles foram vendo que eles tinham muita coisa em comum.

Como os dois não tinham nome resolveram que um ia se chamar Virinha e o outro Latinha, eles gostavam de fazer samba.

Eles moravam em um terreno baudiu, e adoravam ir a praia.

Um dia eles foram na praia fazer samba, encontraram uma cachorra chic, com pulseiras, bota, perfumada, com um vestido, eles acharam muito estranho.

Ela tirou tudo aquilo e explicou sua história a Virinha e Latinha, e disse que se chamava Flor que estava fugindo de sua dona.

O tempo foi passando e eles se tornaram amigos inseparáveis, Flor foi morar no terreno com eles.

Um dia eles resolveram dar um passeio e encontraram um urso que fugiu do zoológico e queria conhecer mais o mundo.

Como ele tinha uma voz muito doce colocaram o seu nome de Voz-de-Cristal, Virinha, Latinha e Flor levaram ele para morar no terreno.

Em um dia de chuva eles resolveram ir até uma praça para não tomar chuva, e lá encontraram um coelho e começaram a chamar ele de cara-de-pau.

[...]

(CAG)

Alunos como esse escrevem com relativa autonomia e individualidade, utilizando adjetivos um pouco mais expressivos, que apontam para a identificação entre texto e leitor, ou seja, entre a personagem e a criança. Sob esse ponto de vista, Flor é uma “cachorra chic” (CAG), “limpinha, cheirosa, penteada, era riquinha, usava polseiras, roupas, colares etc... Ela queria ficar com Virinha e Latinha, não com aquela dona sem vergonha” (JMM).

Outra aluna mostra uma leitura das entrelinhas do texto. Para NFC “Latinha e Virinha se encantaram por ver uma cachorra vestida igual a um humano.” e “Voz de Cristal era uma manteiga”. Sob esse prisma, a obra contesta uma situação de injustiça que veda as características de cachorro de Flor-de-lis, o que foi muito bem notado para leitora. Diante da obra, a aluna entra em contato com a realidade e vivencia a catarse, experiência em que articula o seu ponto de vista de forma autônoma. Pelo ato de ler e por se expressar dessa forma, a aluna demonstra que a sua leitura atingiu uma função social, pois é levada a pensar em seu cotidiano, fazendo, a partir daí, uma melhor compreensão do mundo e de si mesma. O prazer estético de identificação possibilita, segundo Jauss (2002, p. 99), “participarmos de experiências alheias, coisa de que, em nossa realidade cotidiana não nos julgaríamos capazes”.

O aluno ALR demonstra uma situação de leitura que pressupõe o domínio do percurso da narrativa. Tem atitude de memorização, compreensão e imaginação que dão aspectos mais visíveis à história. Com o uso de adjetivos e advérbios, o aluno faz inferências para completar a história:

Flor e cara-de-pal bolaram um plano, mas não deu certo, a dona de Flor achou ela e levou-a embora, depois dos irmãos tatus ter salvado latinha e virinha e flor ter escapado da dona, e Voz-de-cristal ter voltado para a turma, eles resolveram trabalhar no circo e fizeram uma apresentação que foi um sucesso, então cara-de-pal deu um sorriso finalmente, e os colegas foram felizes em sua nova carreira de circo.

Tal procedimento demonstra que o leitor percebe a mudança de atitude das personagens e mostra os novos desdobramentos do percurso original em seu texto. O que estava implícito foi observado pelo leitor e fez com que ele mesmo se situasse em relação à obra de Bojunga. É nesse momento que ocorre a interação entre texto e leitor, pois com as lacunas o leitor “é levado para dentro do acontecimento e estimulado a imaginar o não dito como o que é significado” (ISER, 1999b, p. 106). Iser (1999b) explica que os lugares vazios “são lacunas que marcam enclaves no texto e demandam serem preenchidos pelo leitor.” (ISER, 1999b, p. 107). No texto de ficção, os lugares vazios não indicam deficiência, mas necessidade de combinação, concordância entre os esquemas do texto e as experiências do leitor, para assim serem construídos o contexto e a coerência. Se o leitor, então, preencher esses vazios, ou seja, as estruturas básicas de indeterminação do texto, será iniciada a constituição do leitor e a sua conseqüente interação com o texto.

O outro instrumento utilizado na pesquisa que visava averiguar a opinião dos alunos referente à obra foi o comentário (Anexo 4). De modo espontâneo, os alunos puderam explanar suas idéias, escrevendo as impressões que tiveram da obra *Os colegas*. Os alunos poderiam dizer se gostaram ou não do livro, expore uma passagem que mais os impressionou, ou ainda, expressar algo que não apreciaram, procurando justificar a exposição das idéias.

Com as produções, constatamos que os alunos gostam da obra por ser divertida. A fala da turma pode ser assim resumida: “o livro é legal e a autora escreve bem”. Mas, o que mais nos chamou a atenção foi o fato de grande parte dos alunos atribuírem uma “mensagem” à leitura da obra. É impressionante como esses leitores tiram as suas próprias conclusões, como se o único motivo da leitura do texto literário fosse o motivo inferido.

Para DSM, o livro é “muito legal, divertido e interessante. Também passa um recado para os leitores, que devemos sempre trabalhar em grupo.” ALR também aprendeu uma lição com a obra:

esse livro mostrou para mim que não importa a distância entre um amigo, ele estará sempre em nosso coração, e sempre correndo atrás, nunca perca as esperanças, que um dia os amigos se encontram novamente, eles superam todos os obstáculos e no final se encontraram e se tornaram artistas, conseguiram o que queriam.

Vários outros depoimentos expõem ensinamentos que dizem ter a obra. Para CAG, o texto “Mostra que com dedicação e força de vontade podemos fazer várias coisas” e AR esclarece que gostou porque a escritora fez um “ótimo livro com muitas coisas para aprender”.

É comum muitos leitores pensarem que é preciso tirar “mensagens” ou “lições de moral” de todas as leituras que vivenciam. Nesses primeiros comentários apresentados há uma espécie de moral para a história dos animais, o que acentua o gosto da tradição escolar em perpetuar o pedagogismo arraigado ao gênero, como se a omissão de conclusões como essas não formasse o indivíduo. Nos textos dos alunos fica patente o chavão do trabalho com a literatura em contexto escolar, de ser necessário sempre tirar algum ensinamento para as coisas. Sob o nosso ponto de vista, não há uma mensagem explícita na história, pois como diz Iser (1996), não se quer saber o que o autor quis dizer com determinado texto, mas qual o efeito que este causa no leitor.

Esse item pode ser cruzado com o fato de os alunos afirmarem, no questionário de nível socioeconômico-cultural, que têm costume de escrever fábulas. Como sabemos ser este um gênero muito trabalhado na escola, justamente por ser uma narrativa curta e que emite uma conduta ou um ensinamento, o contingente de recepções que mostram uma moral para a história pode ser justificado. No questionário, inclusive, uma aluna confirma que geralmente escreve “histórias que no final da uma lição, mas sempre com finais felizes...”.

Conforme Perrotti (1986), toda obra tem um ensinamento, mas este não prepondera em um texto de valor estético:

Ultrapassar o utilitarismo não significa deixar de reconhecer que a obra educa, ensina, transmite valores, desanuvia tensões etc. Significa dizer que, se a obra realiza todas funções, ela o faz de um modo específico, que determina sua própria natureza. Dessa forma, por sua especificidade, possui sua própria dinâmica, suas leis, suas exigências internas que, se violadas em nome de um valor exterior como a eficácia junto ao leitor, pode comprometer irremediavelmente sua integridade estética. Assim, em graus variados, quase todos reconhecem que a literatura é útil. Todavia, todos lastimam que ela submeta sua dinâmica interna a esse favor. E, na maioria dos autores não se sentem atitudes normativas apriorísticas, mas critérios da experiência de leitura ou da prática literária. (PERROTTI, 1986, p. 22)

Sob o olhar de pesquisador, compreendemos que a obra de Bojunga, por sua composição estética, pela concatenação de seus elementos constitutivos e pelas possíveis lacunas para a entrada do leitor, casa-se aos de Perrotti, o que não permitiria fazermos uma leitura diferenciada da obra. Mas, para esses alunos, acostumados a uma leitura escolarizada, a instrução parece vir antes da fruição.

O pacto ficcional, novamente, comprova-se com os comentários receptivos dos alunos. Muitos deles confirmam o poder mágico da literatura de levar o leitor a lugares inusitados e de parecer que estamos junto com as personagens, vivendo as suas aventuras:

O livro também é muito legal de ler e quando nós lemos ele, nós entramos dentro dele, poisele nos tira a atenção e leva nós para o mundo da imaginação. (NFC)

o máximo, sua história, seus personagens, os fatos ocorridos, muito legal, essa obra é legal, essa obra é tão legal, tão legal, que quando eu estava lendo, parecia que eu estava dentro da história, eu era um outro personagem, foi fantástico! (ALR)

parece que nós somos os personagens da história a gente viaja no livro. (FRS)

Os alunos também apreciam as personagens. JMM adorou a apresentação de Flor porque “ela é uma cachorrinha muito sabida”, mas não gostou das partes tristes.

DSM aprovou o episódio em que “o urso deixou sua noiva e foi com os seus amigos”. Geralmente, as crianças gostam dessa parte da narrativa porque acreditam que o grupo deva continuar unido. Com isso, o texto atende às expectativas do leitor. Como vimos anteriormente, a girafa é apresentada ao leitor como uma personagem diversa do grupo, pois usa uma linguagem diferente e não foi muito simpática com os colegas, levando os alunos a ficarem contentes quando ela é deixada por Voz de Cristal, que volta para a turma. Como comenta Flor-de-lis, a girafa é “uma chata de galochas” (BOJUNGA, 2002b, p. 77) e, como as crianças identificam-se com Flor, nada mais justo do que desprezarem a girafa.

Vale ressaltar, por último, a espontaneidade da aluna TSM em dizer: “eu gostei muito do final, que o Cara-de-pau resolveu sorrir”. Na instância da recepção, o final, muitas vezes, é responsável pela impressão definitiva de uma leitura. O desfecho positivo para a turma, simbolizado por Cara-de-pau, uma personagem que foi enfatizado como mal-humorada durante toda a narrativa que agora sorri, causa a simpatia da aluna, o que parece ser elemento integrado aos outros anteriormente expostos dentro do quadro geral de aceitação da obra. Gostar do final de uma obra mostra a aceitação das personagens, o encantamento das crianças com a decisão de Cara-de-pau sorrir, de mudar de vida, projetando essa situação para a de

todas as personagens, que a cada momento superavam uma dificuldade. Mesmo que de forma um pouco tímida para fazer apenas um teste, o coelho sorri e se sente bem com a sensação.

Assim, se os alunos não demonstram atitude alguma perante a obra, se não rejeitam-na ou apreciam-na, não se transformam em co-autores. Para participar do texto é preciso vivê-lo, emitir uma opinião, participar da narrativa como se fosse personagem, e isso é o que as crianças expõem ao afirmar que gostam da história e acham que viajam junto com a leitura.

A aceitação da obra, que foi ao encontro das expectativas dos alunos, pode ter ocorrido devido à sintonia mínima entre convenções sociais, emotivas, intelectuais, lingüísticas, ideológicas, estéticas, tanto no pólo da produção quanto no da recepção da obra. Os estudantes emitem simpatia pelas personagens cheias de iniciativa para enfrentar problemas, apesar do medo que paira em alguns momentos. Notamos que a 5^a série apreciou a capacidade que os animais têm de encontrar soluções que os tirem de situações difíceis, como agradou para FCO o momento em que os colegas “começam a passar todas aquelas aventuras dificultosas”. Com isso, as crianças sentem prazer e satisfação de suas expectativas ao ver as personagens vencedoras, assemelham-se a elas e internalizam a sua esperteza, a iniciativa, e a capacidade de dominar situações. O efeito que a leitura de *Os colegas* pode causar no leitor é a sensação de ser possível seguir as personagens e estar, dessa forma, formando e adquirindo novas capacidades.

Como estamos em um espaço de subjetividade de leitura e em um contexto pessoal de leitor, não podemos dizer como as leituras deveriam ter acontecido. O que temos, na verdade, são indicações de níveis de aprofundamento da leitura. Assim, o resumo e o comentário dos alunos mostram-nos um certo domínio das situações da história original, um pouco de habilidade em relação às referências temporais, e indicam marcas pessoais que nos oferecem informações sobre alguns detalhes da narrativa de Bojunga.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

_ Você não ta resolvida, vê se entende!
 _ Mas por que eu não posso ser assim mesmo?
 _ Assim mesmo o quê?
 _ Assim: não resolvida, feito você diz, descosturada, mal acabada [...] Você sonhou pra mim uma vida toda bem feita [...] Por *que* que você não pode me contar pros outros assim? Desacertada, inacabada, esperando a luz que, um dia, vai acender (ou não) em tudo que é pedaço que eu tenho de escuridão? Puxa vida! Eu nasci pra viver num livro! livre! (você sabe tão bem quanto eu que não tem nada mais livre que um livro); já chega o tempo que eu fiquei numa gaveta, já chega o tempo que eu fiquei na tua cabeça: tudo tão fechado, tão cheio de complicação. Eu quero ir lá pra fora!!

E hoje ela foi. (BOJUNGA, 2002a, p. 53-4)

Ao considerarmos o texto um espaço de comunicação com a vida, estamos compactuando a idéia de que o diálogo do leitor com a obra literária não termina na última linha lida, mas perdura por muito tempo. Com a leitura de *Os colegas*, notamos que o universo simbólico, explorado por Bojunga, dinamiza a narrativa de um modo semelhante à realidade. A linguagem plurissignificativa leva o leitor a ampliar seu campo imaginativo e, guiado pelas mãos do narrador, é convidado a participar da estruturação da obra. Assim, o que nos prender e chamar a atenção durante o ato de ler é encaminhado por interesses que estão ligados às nossas concepções de literatura, leitura e leitor, além de estas estarem vinculadas às nossas formas práticas de vida social.

Alguns aspectos que evidenciam o nível de criação artística de Bojunga podem ser observados em *Os colegas*. O primeiro é a linguagem: registro coloquial, fala brasileira, tom de oralidade. A criatividade é marcada pelo humor. Outra característica de inovação da autora é trazer ao universo da criança os grandes problemas, até então considerados como parte exclusiva do mundo adulto. Ao lado da realidade que reflete o ambiente urbano e o contexto histórico e social de seu tempo, Bojunga nos mostra um mundo cheio de fantasia, uma forma de iluminar a realidade e não de alienar o leitor.

No decorrer da leitura do texto literário, pudemos perceber o cuidadoso trabalho artístico de Bojunga. O narrador vai nos mostrando personagens animais que representam crianças que conhecemos. Os animais agem eliminando suas carências e dependências, trazendo um desejo interior de sanar as suas dúvidas, de superar os seus medos e de resolver os seus próprios problemas. Neste sentido, as personagens podem ser chamadas de emancipadoras, porque se mostram capazes de modificar as suas atitudes sem a mediação de

um adulto. Por intermédio dos animais, as crianças vêm a concretização de suas expectativas e podem sentir-se instigadas a participar ativamente de seu mundo.

Fugindo do pedagogismo geralmente associado ao gênero, Bojunga elimina a exemplaridade e a obediência. A transgressão a normas, motivo de reforço do poder adulto e da punição da criança, deixa de fazer parte da trama. O que ocorre é a sugestão de problemas a serem resolvidos, que podem provocar no leitor a elaboração de novas idéias ou comportamentos frente às situações cotidianas. São personagens carregadas da complexidade humana, que expõem insegurança e dúvida; têm a imaginação à flor da pele e uma sensibilidade intensa. Além disso, são rebeldes, sonhadoras e solidárias, suscetíveis de aproximar o leitor para o mundo da fantasia em que vivem. Dessa forma, através de uma forte atuação social e uma habilidade em superar medos e resolver questões interiores, a criança sente-se fortalecida para também agir como as personagens.

São apresentadas ao leitor características físicas e psicológicas das personagens por meio da variedade de narradores e de focalizações que trabalham com aspectos antitéticos e geram o prazer de pensar e confrontar idéias diversas, ao mesmo tempo em que ampliam horizontes e humanizam. As personagens não se acomodam em condição marginalizada e optam por ter uma vida de luta constante para viver em uma nova sociedade, o que resulta em uma tensão dialética entre as tentativas de realizar seus desejos e de superar os obstáculos. Dessa maneira, a narrativa atinge o leitor, pois a criança é valorizada através da representação dos animais, além de serem explorados elementos que desenvolvem a imaginação e representam o real.

O narrador busca uma situação de aproximação com a personagem para atingir o leitor, caracterizando-se como emancipador. Há, portanto, uma simetria entre o contexto adulto e o infantil. É predominante a adaptação do texto, que valoriza a linguagem infantil e seu aspecto lúdico, provocado pela linguagem renovadora.

O fato de elementos como tempo e espaço voltarem-se mais para a imprecisão do que para um detalhamento, leva-nos a pensar na atualização da obra. É estabelecido um menor vínculo com a realidade empírica para que a obra não envelheça com o passar dos anos, possibilitando, a cada leitor, situar a narrativa em um tempo e um espaço que façam parte do seu repertório de vida.

A leitura da obra mostra-nos o predomínio da estilização da linguagem, suscitando ambigüidade e estranhamento. De modo original, a organização lingüística do texto de Bojunga caracteriza-se pela ruptura, no encontro com uma linguagem que procura resgatar a

essência do real. Ao criar um modo próprio de expressão para as personagens, Bojunga apresenta-nos uma solução lingüística convincente e de apurado resultado estético.

Como vemos, Bojunga faz uso do “coloquial literário” (FARIA, 1999, p. 102), mantendo um estilo para seu texto do início ao fim, diferenciando-o da literatura trivial. Com originalidade e naturalidade, a autora incorpora o discurso coloquial e desmistifica o poder do adulto através da linguagem. Notamos a utilização abundante do discurso direto e de frases curtas, que evitam explicações do narrador. Além disso, há uma relação simétrica entre as falas das personagens e a voz do narrador, tanto no plano lexical como no morfofossintático.

Pensamos que a leitura é, então, capaz de proporcionar uma experiência singular com o texto literário que leva o leitor a ampliar as fronteiras do seu conhecimento, a adquirir novas vivências e a refletir sobre o seu cotidiano. Acreditamos, também, em uma prática da leitura da literatura que estimule a formação de sujeitos, em que o pensamento do homem e seus costumes sejam evidenciados.

O eterno desassossego que vive o homem possibilita seu desenvolvimento, pois se os seus paradoxos interiores forem resolvidos, não haverá mais busca de conhecimento nem reflexão. O homem constantemente defronta-se com situações inexplicáveis. A leitura da literatura cumpre seu papel de humanizá-lo, de tornar acessível, por meio da linguagem poética, o que por ele não pode ser entendido.

Com a análise da recepção de *Os colegas*, a partir do resumo e do comentário elaborados pelos aluno/leitores, abordamos uma situação concreta para destacar algumas características gerais do processo de leitura. Em um cenário escolar, leitores de 5^a série de Ensino Fundamental de escolas públicas do Oeste Paulista leram a narrativa, não instituída na curiosidade de cada um, mas a partir de uma motivação exterior, pela solicitação de leitura por parte de integrantes de um projeto de pesquisa. Mas, apesar disso, a leitura gerou efeitos de satisfação, pois o livro atente às suas expectativas e responde a muitas de suas perguntas. Nesse período de formação, são necessários momentos concretos, experiências consistentes em sala de aula para o incentivo da leitura ficcional, algo de certa forma difícil de ocorrer na escola, pela precariedade de recursos e pela concorrência com os meios como a televisão, que têm apelo imediato, diferente da abstração necessária para a leitura da literatura. No entanto, é possível.

Com os comentários, notamos a tradição da prática da escola em que atividades de leitura do texto literário geralmente se transformam em exposição de ensinamentos e lições, estejam estes embutidos ou não na narrativa. Assim, na abordagem metodológica do ensino da literatura, podem ser ressaltados os aspectos estéticos das obras, além de tópicos que

estimulem a reflexão e possibilitem ao aluno experimentar as sensações promovidas pela leitura da literatura.

De forma alguma queremos rotular os alunos em determinado perfil de leitura, mas apenas destacar características de leitura de um contexto específico. A exposição do modo como esses alunos de 5^a série lêem depende de vários fatores, que abrangem questões históricas, contextuais, de simpatia ou não pelo livro, do modo de aproximação com a história, de motivação para a leitura, de gosto. Trata-se de uma tentativa de estimular o leitor a entender as peculiaridades narrativas: a configuração do narrador e do foco, a construção das personagens, a significação do tempo e do espaço narrativos e a importância da elaboração da linguagem para se perceber as possíveis lacunas para o leitor penetrar na obra. Trata-se, portanto, de desenvolver no aluno habilidades leitoras para que ele possa ler com autonomia. Sendo um mediador, é importante que o professor promova aos alunos o acesso a obras de qualidade estética e que, conhecendo teorias, tenha maiores condições de orientar o aluno para atingir a maturidade como leitor.

A idéia de desafio, que mobiliza as pessoas e as leva para frente, parece desaparecer no campo da leitura. Não há desafios para crianças, que lêem somente textos curtos e sem trato artístico; nem para o professor, que tem a vida facilitada pela obra pouco investigadora e pelas fichas de leitura com sugestões de trabalho que acompanham os livros. O desafio é uma situação de grande importância no que se refere à pedagogia da leitura. Por isso, acreditamos que o trabalho com narrativas longas e de estética refinada pode ampliar as competências leitoras dos alunos.

Apesar de termos feito uma leitura singela da recepção dos alunos, apontando somente para o resumo e o comentário – leitura individual dos alunos sem a intervenção do professor, que os deixaria mais seguros – acreditamos que a maioria dos alunos tenha vivido a leitura como uma experiência estética. A leitura de apreciação da obra mostra a sua fruição devido à consonância dos horizontes entre a constituição da produção do texto e a sua recepção. É a partir dessa fruição, portanto, que se torna possível justificar a presença social e a continuidade histórica da arte ao longo do tempo. O entusiasmo com o projeto também é um tópico de intensa valia, pois os alunos confirmaram o interesse ao relatar o prestígio de toda a turma ler a mesma obra.

A aceitação da obra pelos alunos não quer dizer que essa seja uma boa obra literária, mas indica um horizonte de expectativas de um determinado grupo de leitores. O valor da obra está nela mesma, porque “um texto literário contém instruções, verificáveis

intersubjetivamente, para a produção de seu sentido” (ISER, 1996, p. 60). Pensamos, com isso, na função significativa que essa experiência de leitura teve na formação das crianças.

Conforme a autora foi juntando tijolos em suas brincadeiras, construiu casas com os livros e, conseqüentemente, a narrativa para o leitor, foi atrelando as suas leituras a partes de sua própria vida para ir construindo a si mesma. O leitor, então, a partir da leitura realizada, sente-se apto a se transformar e autorizado a construir os seus próprios sentidos para a vida.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR e SILVA, V. M. **Teoria da literatura**. 3. ed. rev. aum. Coimbra: Almedina, 1979.
- AGUIAR, V. T. de. Leitura literária e escola. In: EVANGELISTA, A. A. M. (Org). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. (Linguagem e Educação). p. 235-56.
- AGUIAR, V. T. de. O leitor competente à luz da teoria da literatura. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, 124, p. 23-34, jan. – mar., 1996.
- AGUIAR, V. T. de; BORDINI, M. da G. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- ALMEIDA, I. E. de. **Na fazenda do ipê amarelo**. Ilustrações Gustavo Pires. 15 ed. São Paulo: Editora do Brasil, 1978.
- ALVES, R. **Filosofia da ciência: introdução ao jogo e a suas regras**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2002. (Leituras filosóficas)
- ANDERY, M. A. P. A.; SÉRIO, T. M. de A. P. A prática, a História e a construção do conhecimento: Karl Marx (1818-1883). In: ANDERY, M. A. P. A. *et. al.* **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1988. p. 11-8; 402-46.
- ASFORA, M. de A. **Lygia Bojunga Nunes e a renovação da literatura infantil brasileira**. João Pessoa, 1988. 201p. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal da Paraíba.
- BACHELARD, G. **A poética do espaço**. Tradução Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARTHES, R. **O prazer do texto**. Tradução J. Guinsburg. 4.ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- BELLINI, L. M. A cultura do serrote: quando o pensamento é abandonado na pesquisa. **Cadernos de apoio ao ensino**. UEM, nº 4, 1988, p. 65-78.
- BENITES, S. A. L. Leitura e Análise Lingüística. In: SEMANA DE LETRAS DA FAFIJAN, 5. 2001, Jandaia do Sul. **Anais**. Jandaia do Sul: Fafijan, Departamento de Letras, 2001. p. 39-44.
- BIEDERMANN, H. **Dicionário ilustrado de símbolos: com mais de 700 ilustrações**. Tradução Glória Paschoal de Camargo. São Paulo: Melhoramentos, 1993.
- BILAC, O. **Poesias infantis**. 17. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1949.
- BLOOM, H. **Como e por que ler**. Tradução José Roberto O’Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

- BOJUNGA, L. **A bolsa amarela**. 20. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1997.
- _____. **A casa da madrinha**. 18. ed. 4. imp. Rio de Janeiro: Agir, 1999.
- _____. **Angélica**. 23. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2004.
- BOJUNGA, L. **Corda bamba**. 22. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2003.
- _____. **Fazendo Ana Paz**. 4. ed. 2. imp. Rio de Janeiro: Agir, 2002a.
- _____. **Livro: um encontro com Lygia Bojunga Nunes**. 4. ed. 2. imp. Rio de Janeiro: Agir, 2001a.
- _____. **O sofá estampado**. 28. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001b.
- _____. **Os colegas**. Desenhos Gian Calvi. 47. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002b.
- _____. **Paisagem**. 4. ed. 2. imp. Rio de Janeiro: Agir, 1998.
- _____. **Tchau**. 17. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2003.
- BOURNEUF, R.; OUELLET, R. **O universo do romance**. Tradução José Carlos Seabra Pereira. Coimbra: Almedina, 1976.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Fundamental, 1998.
- BRITO, R. M. do S. S. de. **Uma pedagogia do sentimento: leitura da obra de Lygia Bojunga Nunes**. Fortaleza, 2000. 135p. Dissertação. (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Ceará.
- CADEMARTORI, L. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 1986. (Primeiros passos, 163).
- CAGNETI, S. de S. **A viagem da busca: do objetivo transcendente ao objetivo imanente das novelas de cavalaria: a literatura juvenil no Brasil e em Portugal**. São Paulo, 1994. 90p. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo.
- CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**, São Paulo, 24 (9): 803-9, 1972.
- _____. A personagem do romance. In: _____. **A personagem de ficção**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1976. (Debates) p. 51-80
- CAVALCANTI, M. C. Metodologia da pesquisa em lingüística aplicada. **Anais do I InPLA**. PUC/SP, 1990. p. 41-48.

CECCANTINI, J. L. C. T. *Vida e Paixão de Pandonar o cruel, de João Ubaldo Ribeiro*: um estudo de produção e recepção. Assis, 1993. 666p. Dissertação (Mestrado em Literaturas de Língua Portuguesa). Faculdade de Ciências e Letras de Assis. Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”.

CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Tradução de Reginaldo de Moraes. São Paulo: UNESP, 1999. (Prismas)

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. *Dicionário de símbolos*: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Tradução Vera da Costa e Silva *et al.* 15. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

CHIKLOVSKI, V. A arte como procedimento. In: EIKHENBAUM, B. *et al. Teoria da literatura*: formalistas russos. Tradução Ana Mariza Ribeiro *et al.* Porto Alegre: Globo, 1971. p. 39 – 56

CIRLOT, Juan-Eduardo. *Dicionário de Símbolos*. Tradutor Rubens Eduardo Ferreira Frias. Barcelona: Moraes, 1984.

COMPAGNON, A. *O Demônio da Teoria*. Literatura e Senso Comum. UFMG: Belo Horizonte, 2001.

CORREA, V. *Cazuza*. 16. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

CUNHA, M. A. A. A inovação lingüística em Lygia Bojunga Nunes. *Ciência e Cultura*, v. 35, n.12, p. 1848-53, dez. 1983.

EAGLETON, T. *Teoria da Literatura*: uma introdução. Tradução Waltensir Dutra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ECO, U. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. 6. reimp. Tradução Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

EIKHENBAUM, B. A teoria do “método formal”. In:_____. EIKHENBAUM, B. *et al. Teoria da literatura*: formalistas russos. Tradução Ana Mariza Ribeiro *et al.* Porto Alegre: Globo, 1971. p. 3 – 38

ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTROCK, M. C. *La investigación de la enseñanza, II*: métodos cualitativos y de observación. Barcelona: Paidós, 1988. p. 192-301.

ESCARPIT, R. *Hacia una sociologia del hecho literario*. Edicusa: Madrid, 1974.

FARIA, M. A. *Parâmetros curriculares e literatura*: as personagens de que os alunos realmente gostam. São Paulo: Contexto, 1999. (Repensando o ensino)

FERREIRA, H. M. *Literatura bojunguiana*: (re) construção do imaginário infantil. Olinda, 1999. 235p. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Pernambuco.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 44. ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Questões da nossa época, 13)

GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna:** aprendendo a escrever, aprendendo a pensar. 20. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2001.

GASPARELLO, I. V. **Escola e literatura: conectando os campos.** Um estudo sobre a aplicação do Método Recepcional. Maringá, 2001. 196p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Maringá.

GENETTE, G. Fronteiras da narrativa. In: BARTHES, R. *et. al.* **Análise estrutural da narrativa:** pesquisas semiológicas. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1976. (Novas perspectivas em comunicação, 1)

HAUSER, A. **Sociología del arte.** Barcelona: Labor, 1977.

ISER, W. A indeterminação e a resposta do leitor na prosa de ficção. Tradução Maria Ângela Aguiar. **Cadernos do Centro de Pesquisas Literárias da PUCRS:** série traduções, Porto Alegre, v. 3, n.2, mar. 1999a.

_____. **O ato da leitura:** uma teoria do efeito estético. Tradução de Johannes Kreschmer. São Paulo: 34, 1996. (Teoria) v.1

_____. **O ato da leitura:** uma teoria do efeito estético. Tradução de Johannes Kreschmer. São Paulo: 34, 1999b. (Teoria) v.2

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação.** Tradução Isidoro Blikstein e José Paulo Paes. 4. ed. São Paulo: Cultrix, 1969.

JAUSS, H. R. A estética da recepção: colocações gerais. In: _____. **A literatura e o leitor:** textos de estética da recepção. 2. ed. rev. amp. Tradução, seleção e coordenação Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. R. **A história da literatura como provocação à teoria literária.** Tradução Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994. (Temas, 36)

JOUBE, V. **A leitura.** Tradução Brigitte Hervot. São Paulo: UNESP, 2002.

KHALIL, M. M. G. **O olhar estampado no sofá:** uma leitura semiótica da visualidade inscrita n'*O sofá estampado*. Assis, 1994. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

KÜGLER, H. Níveis de recepção literária no ensino. Tradução Carlos Erivany Fantinati. In: **O ensino da literatura hoje** – por que e como? Freiburg: Herder, 1978.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Ática, 1993.

_____. **O que é literatura.** São Paulo: Brasiliense, 1982. (Primeiros Passos, 53)

_____. O texto não é pretexto. In: AGUIAR, V. T. de *et. al.* **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor.** 10. ed. rev. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991. 164p. (Novas Perspectivas, 1) p. 51-62

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura Infantil Brasileira: história & histórias.** 6.ed.2. imp. São Paulo: Ática, 2002. (Fundamentos, 5)

LAPA, M. R. **Estilística da Língua Portuguesa.** São Paulo: Martins Fontes, 1982.

LEFEBVE, M. **Estrutura do discurso, da poesia e da narrativa.** Tradução José Carlos Seabra Pereira. Coimbra: Almedina, 1980.

LE MOS, C de S. **O imaginário: fonte de descoberta do sujeito.** Rio de Janeiro, 1994. 75p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Literatura) - Universidade Federal do Rio de Janeiro.

LÍRIO. In: ENCICLOPÉDIA Barsa. Rio de Janeiro: Encyclopaedia Britannica, 1988. v. 10, p. 171-2.

LOBATO, M. **Memórias da Emília.** 42. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

LOPES, K. C. **A busca do desejo em *Corda bamba*, de Lygia Bojunga Nunes.** Santa Maria, 1996. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Santa Maria.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino)

LURKER, M. **Dicionário de Simbologia.** Tradução Mario Krauss e Vera Barkou. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MACHADO, A. M. **Contracorrente: conversas sobre leitura e política.** São Paulo: Ática, 1999. (Temas, 70)

MANCINELLI, L. Literatura e “Pessoa Histórica”. **Papéis Avulsos**, Departamento de Literatura, UNESP, Assis, ano 1, n. 1, p. 81-98, 1995.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura.** 2. ed. 1. reimp. Tradução Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

MARTINS, M. H. **O que é leitura.** 19. ed. 9. imp. São Paulo: Brasiliense, 2002. (Primeiros Passos, 74)

MEIRELES, C. **Problemas da literatura infantil.** 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MENDES, M. dos P. S. **Monteiro Lobato, Clarice Lispector, Lygia Bojunga Nunes: o estético em diálogo na literatura infanto-juvenil.** São Paulo, 1994. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

NUNES, B. **O tempo na narrativa.** 2. ed. 3. imp. São Paulo: Ática, 2002. (Fundamentos)

PAULI, A. A. M. **A travessia de Maria:** uma experiência de leitura de *Corda bamba*, de Lygia Bojunga Nunes. Assis, 2001. 335p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

PAVANI, C. F. **Pelas veredas do símbolo:** uma leitura de Lygia Bojunga Nunes. Porto Alegre, 1999. 136p. Dissertação (Mestrado em Linguística e Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

PENNAC, D. **Como um romance.** 4. ed. Tradução Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

PERROTTI, E. **Confinamento cultural, infância e leitura.** São Paulo: Summus, 1990. (Novas buscas em educação, 38).

_____. **O texto sedutor na literatura infantil.** São Paulo: Ícone, 1986. (Educação Crítica)

PETIT, M. **Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura.** Traducción Rafael Segovia y Diana Luz Sánchez. México: Fondo de Cultura Económica, 1999.

PREGÃO. In: ENCICLOPÉDIA Luso-Brasileira de Cultura. Lisboa: Editorial Verbo, 1973. v. 15

QUAGLIA, I. **Entre versos e rimas:** um estudo da recepção de poemas por pré-adolescentes. Maringá, 2000. 207p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Maringá.

REGO, Z. L. G. P. **A representação da criança na linguagem literária de Lygia Bojunga Nunes.** Porto Alegre, 1998. 189p. Dissertação (Mestrado em Linguística e Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

RICHE, R. M. C. **O feminino na literatura infantil e juvenil brasileira:** poder, desejo, memória e os casos Edy Lima, Lygia Bojunga Nunes e Marina Colasanti. Rio de Janeiro, 1996. 255p. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Letras. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

ROCHA, R. **O reizinho mandão.** São Paulo: Quinteto Editorial, 1997.

ROSEMBERG, F. **Literatura infantil e ideologia.** São Paulo: Global, 1985. (Teses, 11)

ROSENFELD, A. Literatura e personagem. In: CANDIDO, A. **A personagem de ficção.** 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1976. (Debates) p. 9-50

SANDRONI, L. De Lobato à década de 1970. In: SERRA, E. D. (Org.). **30 anos de literatura para crianças e jovens:** algumas leituras. Campinas: Mercado de Letras, 1998. (p. 11 – 26) (Leituras no Brasil)

SARTRE, J. P. **O que é a literatura?** Tradução Carlos Felipe Moisés. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.

SAUSSURE, F. **Curso de Lingüística Geral**. Tradução Antonio Chelini, José Paulo Paes e Isidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2002.

SILVA, E. M. da. **A ficção de Mott e de Bojunga**: leituras de professores e alunos das primeiras séries do Ensino Fundamental. Assis, 2004. 305p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

SILVA, R. M. G. **Da casa real à casa sonhada**: o universo alegórico de Lygia Bojunga Nunes. São José do Rio Preto, 1996. 248p. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

SOARES, H. S. **Eu conto, tu lêes, nós construímos**: o narrador e o leitor em Lygia Bojunga Nunes. Porto Alegre, 1995. 127p. Dissertação (Mestrado em Lingüística e Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

SOUZA, D. A. I. de. **O imaginário na ficção de Lygia Boyunga Nunes**: tradição pedagógica ou reinvenção do gênero. 2000. 133p. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) - Universidade Federal de Minas Gerais.

TADIÉ, J.Y. **A crítica literária no século XX**. Tradução Wilma Freitas Ronald de Carvalho. Rio de Janeiro: Bertrand, 1992.

TOCHETTO, Z. M. **Um olhar sobre a construção do leitor infantil**. Araraquara, 2001. 127p. Dissertação (Mestrado em Lingüística e Língua Portuguesa) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

TODOROV, T. **Poética da prosa**. Tradução Maria de Santa Cruz. São Paulo: Martins Fontes, 1971. (Signos, 19).

TOLEDO, D. de O. A teoria literária dos formalistas russos no Brasil. In: EIKHENBAUM, B. *et. al.* **Teoria da literatura**: formalistas russos. Tradução Ana Mariza Ribeiro *et. al.* Porto Alegre: Globo, 1971. p. XIII – XXIX

VALE, L. V. P. **A atividade imagética do leitor em *Corda bamba*, de Lygia Bojunga Nunes**. Porto Alegre, 1992. 131p. Dissertação. (Mestrado em Lingüística e Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

bb

VASCONCELOS, M. L. B. B. **Lygia Bojunga Nunes em três tempos**: o processo de sua criação. Goiânia, 2001. 93p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Goiás.

VASCONCELOS, S. I. C. C. de. Pesquisas qualitativas e formação de professores de português. In: BASTOS, N. M. **Língua Portuguesa**: uma visão em mosaico. São Paulo: I. P. – PUC/SP/EDUC, 2002. p. 277-297.

WEINBERG, M. A revolução pela educação na Coréia do Sul. **Veja**, São Paulo, ed. 1892, ano 38, n. 7, p. 60 – 69, 16 fev. 2005.

ZILBERMAN, R. (Org). 10. ed. rev. e atual. **Leitura em crise na escola:** as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991a. 164p. (Novas Perspectivas, 1)

_____. **A leitura e o ensino da literatura.** 2.ed. São Paulo: Contexto, 1991b. (Repensando o ensino)

_____. **A Literatura Infantil na Escola.** 10. ed. São Paulo: Global, 1998.

_____. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

_____. **Estética da Recepção e História da Literatura.** São Paulo: Ática, 1989. (Fundamentos, 41)

_____. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: Senac, 2001. (Ponto Futuro, 3)

_____. O lugar do leitor na produção e recepção da literatura infantil. In: KHÉDE, S. S. (Org.) **Literatura infanto-juvenil:** um gênero polêmico. Petrópolis: Vozes, 1983. p. 19 - 32

_____. Sim, a literatura educa. In: _____. **Literatura e Pedagogia:** ponto e contraponto. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. p. 12 – 20. - conferir

ZILBERMAN, R.; LAJOLO, M. **Um Brasil para crianças:** para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos. 4.ed. São Paulo: Global, 1993.

ZILBERMAN, R; MAGALHÃES, L. C. **Literatura Infantil:** autoritarismo e emancipação. 2.ed. São Paulo: Ática, 1984. (Ensaio, 82).